KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY

REDAKTOR
STEFAN BŁACHOWSKI

TOM VIII/2-3

1 9 POZNAŃ 3 6

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE
Z ZASIŁKU FUNDUSZU KULTURY NARODOWEJ

TREŚĆ — CONTENU

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY

REDAKTOR
STEFAN BŁACHOWSKI

TOM VIII/2-3

1 9 POZNAŃ 3 6

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE
Z ZASIŁKU FUNDUSZU KULTURY NARODOWEJ

ODBITO W DRUKARNI
UNIWERSYTETU POZNAŃSKIEGO
pod zarządem Józefa Winiewicza

LUDWIK BANDURA — BYDGOSZCZ

POCZUCIE CZASU U DZIECI W WIEKU OD 7 DO 9 LAT[1])

Wstęp.

Zagadnieniem poczucia czasu zaczyna się psychologja zajmować od połowy XIX w., przeprowadzając pokaźną ilość eksperymentów bardzo skomplikowanemi nieraz przyrządami. Poczucie czasu u dziecka badano metodą obserwacji[2]). Często są to obserwacje dokonane dorywczo, zanotowane w publikowanych dziennikach Preyera, Amenta, Scupina, Tögela, Lindnera, Rasmussena, Köhlerowej, Katza i i. Obserwacje te kończą się zazwyczaj w 6 roku życia dziecka; pozwalają one na dość dokładne przedstawienie rozwoju poczucia u dziecka w wieku przedszkolnym.

Wiadomości nasze o rozwoju poczucia czasu w drugiem dziecięctwie są naogół dość skąpe. Ziehen[3]) stwierdził u dzieci 6- do 8-letnich, że orjentują się w stosunkach czasowych, które im narzuca przymus codziennego życia, wiedzą n. p. co to jest godzina, ile ma minut, kwadransów i t. p., ale wszystko to, co przekracza te okresy czasu, jest im obce, np. nie wszystkie dzieci 8-letnie wiedziały, ile godzin ma

---

[1]) Praca wykonana w Państwowym Instytucie Nauczycielskim w Warszawie pod kierunkiem Prof. S. Baleya.

[2]) Najciekawsze prace z tej dziedziny:

Decroly et Degand: — Développement de la notion du temps chez une petite fille. „Archives de Psychologie". Tom XIII. 1913.

Stern William: — Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig. Quelle u. Meyer. 1928.

Stern Clara und William: — Erinnerung, Aussage u. Lüge. Leipzig. Ambrosius Barth. 1931.

[3]) Die Ideenassoziation des Kindes. Berlin. 1898.

doba, ile dni ma rok. Meumann stwierdził u dzieci 6-letnich, że takie pojęcia jak wczoraj, przedwczoraj, przed kilku tygodniami są dla dzieci niejasne. Pojęcie roku i pór roku jest również obce dziecku 6-letniemu, o porach roku wie tylko, że zimą jest zimno, a latem ciepło [4]).

W Polsce zagadnieniem tem interesowała się Szycówna. W kwestjonarjuszu, opracowanym przez nią dla dzieci w wieku 10—16 lat, spotykamy również pytania, odnoszące się do zjawisk czasu [5]). W ostatnich latach przeprowadzili w tej dziedzinie badania absolwenci Instytutu Pedagogicznego w Katowicach pod kierunkiem prof. Szumana [6]), osiągając następujące wyniki:

	Dobre odpowiedzi w kl. I	Dobre odpowiedzi w kl. III
Jak się nazywał dzień wczorajszy? . . .	60%	100%
Jak będzie się nazywał dzień jutrzejszy? . .	60%	94%
Jaki dzień mieliśmy przedwczoraj? . . .	36%	90%
Jaki dzień będzie pojutrze?	63%	90%
Ile dni ma tydzień?	70%	86%
Ile dni ma miesiąc?	20%	30%
Ile dni ma rok?	0%	30%
Ile miesięcy ma rok?	0%	85%
Ile miesięcy minęło od Bożego Narodzenia? .	16%	60%

Podobne badania na gruncie warszawskim przeprowadził Starościak [7]). Stwierdził u 5% dzieci 7—8-letnich zupełny brak poczucia czasu, a w wyobrażeniach czasowych zauważył znaczne luki, tak że zaledwie ⅓ część dzieci 7—8-le-

---

[4]) Meumann Ernst: — Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Leipzig. Wilh. Engelmann. 1916. Tom. I.

[5]) Jak badać umysł dziecka? Warszawa. Księgarnia J. Lisowskiej. b. d.

[6]) Encyklopedja Wychowania. Warszawa. Nasza Księgarnia. Tom I, str. 256.

[7]) Określenia czasowe w zeznaniach dziecięcych. (Rękopis w archiwum Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie).

tnich, a 52,5% 8—9-letnich daje poprawne odpowiedzi na pytanie: „Która jest teraz godzina?“ Na dalsze pytania mamy taki procent poprawnych odpowiedzi:

	7—8-letnie	8—9-letnie
Jaki mamy dziś dzień tygodnia? . .	65,5%	89,5%
Jaki mamy teraz miesiąc? . . .	26,6%	50,8%
Który jest dziś dzień miesiąca? . .	26,6%	63,1%

Błędy dzieci były znacznie większe, gdy chodziło o dokładne ustalenie czasu pewnego wydarzenia przeszłego.

Charakterystyczne dla badań poczucia czasu u dzieci w drugiem dziecięctwie jest, że odwołują się one przeważnie do wiadomości dzieci z zakresu zjawisk czasowych, poznanie których ważne być może przy określeniu dojrzałości dziecka do pobierania nauki pewnych przedmiotów w szkole (historja, pewne zagadnienia z rachunków).

1. Cel i metoda badań oraz charakterystyka badanych osób i materjału.

U dzieci w wieku szkolnym, które podlegają już różnorakim wpływom, trudno jest obserwować spontaniczne wypowiedzi na temat zjawisk czasowych. Nauczyciel w szkole ma mało sposobności ku temu, bo dzieci w klasie wypowiadają się na tematy ściśle określone lekcją i programem. Ich prywatne rozmowy są obserwacji nauczyciela mało dostępne. Przy notowaniu wypowiedzi dzieci w zakresie zjawisk czasowych, które mogłyby być dostępne obserwacji nauczyciela, trudno skontrolować, które powiedzenia dzieci są typowe dla danego wieku. Zebranie większej ilości wypowiedzeń zajęłoby znów zbyt wiele czasu. Wyłania się więc potrzeba przeprowadzenia systematycznych badań, które pozwoliłyby w krótkim czasie zebrać większą ilość wypowiedzi.

W badaniach, które przeprowadziłem nad dziećmi w wieku 7, 8 i 9 lat, punktem wyjścia była bajka. Sądzę, że jest to najwłaściwsza droga do uzyskania wyników, w tym wieku bowiem interesują się dzieci przedewszystkiem bajkami.

W nawiązaniu do bajki łatwiej można doprowadzić dzieci do swobodnego wypowiedzenia się aniżeli w wypadku zastosowania kwestjonarjusza. Wybrałem bajkę o Kopciuszku, gdyż w bajce tej jest stosunkowo wiele pojęć czasowych. Bajkę podałem dzieciom w następującem brzmieniu:

„Bardzo dawno żyła dziewczynka mała, której umarła matka. Ojciec jej ożenił się krótko potem poraz drugi. Dziewczynka miała teraz macochę.

Macocha była bardzo zła, krzyczała na nią, nieraz nawet ją wybiła. Sierotka musiała wszystko sprzątać, zmiatać. Macocha miała dwie córki, które też były bardzo niedobre. W domu były ciągłe wrzaski, nie dano sierotce dobrego słowa i nazwano ją Kopciuszkiem. Płakała nieraz do późnej nocy.

Wstawała bardzo wcześnie i chodziła na grób matki.

Gdy kiedyś modliła się nad grobem matki, przyleciał gołąbek i w te odezwał się słowa:

— Wiem, że smutna twoja dola, ale poczekaj, będziesz jeszcze szczęśliwa. A jeśli będziesz mnie potrzebowała, to przywołaj mnie, a zaraz ci pomogę.

Od tego czasu sierotka już nie płakała, tylko myślała o gołąbku.

W tem samem mieście mieszkał królewicz, który urządził w swoim pałacu każdego roku bal. Na bal przychodzili goście z miasta. Przychodziła też macocha z swojemi córkami. Sierotka musiała pozostać w domu. Żal jej było, że nie mogła być na balu, zawołała więc gołąbka i prosiła:

— Przynieś mi piękne stroje, perły i klejnoty!

Gołąbek jej to wszystko przyniósł i sierotka się wystroiła. Poszła na bal. Była taka ładna, że nikt jej nie poznał. Wszystkim się bardzo podobała, a najwięcej królewiczowi.

Kiedy wybiła północ, sierotka bal opuściła i powróciła do domu. Smutno było królewiczowi, że Kopciuszka więcej nie widział. Sierotka w pośpiechu zgubiła pantofelek. Ten to pantofelek znalazł królewicz.

Chciał odszukać właścicielkę pantofelka i przez tydzień chodził po wszystkich domach miasteczka. Każda panna pantofelek przymierzała, lecz każdej był za mały.

Po tygodniu przybył królewicz do domu macochy i kiedy sierotka pantofelek przymierzyła okazało się, że jest jej dobry. Królewicz wtedy poznał sierotkę i ucieszył się bardzo, że ją odnalazł.

Wkrótce królewicz ożenił się z Kopciuszkiem i przez długie lata żyli bardzo szczęśliwie.

W bajce tej wyodrębniłem dziewięć pojęć czasowych: bardzo dawno, krótko potem, późna noc, bardzo wcześnie (rano), rok, północ, tydzień, wkrótce, długie lata. Oprócz pojęć, których treść jest absolutna (rok, północ, tydzień), bajka zawiera pojęcia, których treść może być względna. O ile w pierwszym wypadku chodzi o stwierdzenie wiadomości, o tyle w wypadku drugim chodzi o to, jaką treść dziecko wkłada w te pojęcia.

Bajkę opowiedziałem każdemu dziecku oddzielnie, poczem przeprowadziłem z niem rozmowę, nawiązując do wymienionych pojęć. Rozmowa trwała z każdem dzieckiem około 25 minut. Około niektórych pojęć grupowały się pewne pytania, uwzględniające momenty czasowe. Przed każdem pytaniem stwierdzałem, czy dziecko rozumie i pamięta treść bajki. Przypomniałem też odpowiednie ustępy bajki, by dziecko zorjentować, o co mi chodzi. Pytania sformułowałem następująco:

1. To było bardzo dawno kiedy żyła sierotka. Jak ci się wydaje, jak dawno to być mogło?
Czy byłeś(aś) już na świecie?
A mamusia twoja, czy żyła już wtedy?

2. Ojciec dziewczynki ożenił się krótko potem. Jak myślisz, ile czasu upłynęło od śmierci mamusi do chwili, kiedy ojciec się ożenił?

3. Sierotka płakała do późnej nocy. Jak myślisz, do której godziny płakała?
Kiedy zaczyna się wieczór?
Czy zawsze o tym czasie?
O której godzinie kładziesz się spać?

4. O której wstawała sierotka?
A ty, o której wstajesz?
Kiedy zaczyna się dzień?
Czy zawsze o tym samym czasie?

5. Ile miesięcy ma rok?
A jaki teraz jest miesiąc?
Jaki dzień?

6. Kiedy jest północ?

7. Jak długo królewicz szukał sierotki?
Ile dni ma tydzień?
Czy dzień szybko upływa? A czy nie wydaje ci się, że czasami bardzo szybko upływa (długo trwa)?
8. Królewicz wkrótce ożenił się z Kopciuszkiem. Jak myślisz, ile czasu mogło upłynąć?
9. Żyli ze sobą bardzo długie lata. Jak myślisz, ile lat?
Jak długo żyje człowiek?
Ile lat ma twoja mamusia?

Pojęcia czasu, co do których miało się dziecko wypowiedzieć (wyrazy podkreślone), szczególnie zaakcentowałem w rozmowie z dziećmi. O ile z odpowiedzi dzieci wynikało, że nie rozumieją dokładnie, o co mi chodzi, dawałem jeszcze dodatkowe pytania.

Rozmowa indywidualna po opowiedzeniu bajki przedstawiała się następująco:

„Adaś Aj. 9; 5 lat, chłopiec bardzo zainteresowany bajką, bystry, odpowiada żywo, śmiało i z przekonaniem.
— Jak ci się wydaje, jak dawno to być mogło?
— Z pięć, z sześć lat, jeszcze więcej, jak byli królowie.
— A ty żyłeś wtedy?
— Nie, mamusia moja też nie żyła, teraz to wszystko w bajki obrócili.
— Ile czasu upłynęło od śmierci mamusi dziewczynki do chwili, kiedy ojciec się ożenił?
— Dwa miesiące.
— Jak myślisz, jak długo płakała sierotka?
— Do dwunastej, do pierwszej.
— Kiedy zaczyna się wieczór?
— Wieczór zaczyna się o godzinie 4, o 5, o 6.
— Dlaczego tak nierówno?
— Bo w roku jest wymiana, jak mi mamusia mówiła. W Boże Narodzenie coś miesiąć jest o czwartej wieczór, przedtem to o piątej godzinie, a teraz to szósta wieczór.
— A w lecie?
Namyśla się:
— O piątej już się zbliża noc.
— O której kładziesz się spać?
— Jak teraz przychodzę ze szkoły, to o szóstej kładę się spać.

— O której wstawała sierotka?
— O godzinie szóstej.
— A ty?
— Ja o godzinie szóstej, jak mamusia mi garnitur prasuje. Ja do szkoły się nie śpieszę.
— A skąd wiesz, że jest godzina szósta?
— Jak mamusia rozmawia ze siostrami, to słyszę. To jest tak w nocy, proszę pana, dwunasta, pierwsza, druga, trzecia i t. d. i potem szósta.
— Kiedy zaczyna się dzień?
— O godzinie pierwszej, proszę pana, już się robi widnawo. (Ton stanowczy).
— Czy zawsze?
— To nie wiem, wie pan.
— Jaki dziś jest dzień?
— Piątek.
— A miesiąc?
— Sierpień, zdaje się. Przepraszam, bo maj.
— Ile miesięcy ma rok?
— Dwanaście miesięcy.
— Kiedy jest północ?
— O dwunastej.
— Czy tydzień to dużo czasu?
— Ćwierć miesiąca.
— Ile dni?
— 7 dni.
— Czy nie wydaje ci się czasami, że dzień szybko upływa?
— Jeśli się bawię, biegam, to szybko zlata. Dzieci chodzą do ogródka i kolegów mam grzecznych. Jak się nie bawię, to bardzo długo, to te godziny iiidą i iidą (przeciąga i).
— Pamiętasz, jak królewicz odnalazł sierotkę, to wkrótce się ożenił. Jak myślisz, ile czasu mogło upłynąć?
— Po tygodniu i potem na trzeci dzień.
— Żyli ze sobą długie lata. Jak myślisz, ile lat?
— 28 lat. Królewicz już był starszy, mógł mieć jakieś 80 lat, a Kopciuszek mógł mieć 24 lat jak umarł. Możeby dłużej żyła, ale się martwiła, że mamusi nie miała".

Rozmowa powyższa była przeprowadzona 29 września 1933 roku.

Tą metodą zbadałem 77 dzieci, w tem 30 chłopców, 47 dziewcząt (16 chłopców i 9 dziewcząt 7-letnich, 6 chłopców

i 21 dziewcząt 8-letnich, 8 chłopców i 17 dziewcząt 9-letnich). W odpowiedziach nie zaznaczyły się specjalne różnice między chłopcami a dziewczętami. Być może, że różnice wystąpiłyby, gdyby badania zostały przeprowadzone na większej ilości dzieci. Dzieci, które badałem, nie były selekcjonowane, badałem je według kolejnego porządku listy klasowej.

Zdaję sobie sprawę z tego, że metoda zastosowana przeze mnie jest niewystarczająca do zbadania tak rozległej dziedziny, jaką jest poczucie czasu u dziecka. Może ona jedynie dotknąć pewnych zagadnień.

Badania przeprowadziłem w Warszawie w szkole powszechnej nr. 188 przy Aleji Grójeckiej. Dzieci badane pochodzą z rodzin niezamożnych, rekrutują się z rodzin rzemieślniczych, drobnych sklepikarzy, przedewszystkiem jednak z rodzin robotniczych (61%).

Stosowanie tej metody nie jest rzeczą łatwą. Dzieci są przeważnie onieśmielone. Przed badaniem wymieniłem z niemi kilka słów, aby je ośmielić i zdobyć ich zaufanie.

Dziecko nie rozumie celowości tych badań. Dzieci 9-letnie uważają je za pewnego rodzaju egzamin i przychodzą stremowane. Na wstępie trzeba było więc rozproszyć obawy dziecka i wyjaśnić, że nie są to żadne pytania „do cenzury". Starałem się też uniknąć wyrazu „badania" i mówiłem dzieciom, że chcę z niemi porozmawiać na pewien temat, bo interesuje mnie, co dzieci warszawskie o tem myślą i mogą powiedzieć. Najczęściej wytworzyła już bajka odpowiednią atmosferę, dziecko łatwo poddało się nastrojowi, który wywołała, tak że powstała więź wspólnych zainteresowań między badającym i dzieckiem.

Trudności nastręcza sformułowanie pytań. Dziecko czasami nie rozumie pytania. Metoda wymaga więc od badającego umiejętności wczucia się w psychikę dziecka. Po zorjentowaniu się we właściwościach tej psychiki mogłem pytania odpowiednio zmienić, by były przez dziecko zrozumiane. Treść pytań musiała jednak pozostać bez zmian, chodziło

przecież o to, by odpowiedzi wszystkich dzieci uwzględniały te same zagadnienia. Indywidualizowanie pytań szło w tym kierunku, że język pytającego zbliżał się do sposobu wyrażania się poszczególnych dzieci. Chodziło mi też o to, by odpowiedzi dzieci nie były zbyt lakoniczne. Pytanie miało zatem być bodźcem, który zachęciłby dzieci do swobodnego wypowiadania się, miało stworzyć warunki do spontanicznego i szerszego wypowiadania się dziecka o zjawiskach czasu.

Pytanie nastręcza dla badającego jeszcze tę trudność, że łatwo niem zasugerować dziecko. Zwłaszcza przy pytaniach naprowadzających jest niebezpieczeństwo stosowania pytań sugestyjnych duże. Dziecko odpowiada wtenczas bez zastanowienia się Jedynym jego wysiłkiem to chęć zadowolenia pytającego bez uciekania się do samodzielnego myślenia.

Stosowanie tej metody jest męczące zarówno dla badającego jak i dla dziecka. Po przeprowadzeniu kilku rozmów badający się męczy, w stosunku jego do dziecka niema już tej bezpośredniości, rozmowa staje się szablonowa. Znużenie badającego udziela się dziecku, co zaznacza się w odpowiedziach, stają się one krótkie i nieciekawe. Dziecko zamyka się wewnętrznie i odpowiada najczęściej tak, by pozbyć się natrętnych pytań. Aby tych skutków uniknąć, badałem za jednem posiedzeniem tylko 4—8 dzieci.

Ze względów, które powyżej przytoczyłem, wynika, że do wypowiedzi dzieci należy się odnieść krytycznie. Z tego też powodu nie uwzględniam tych odpowiedzi, które nasuwają pewne zastrzeżenia.

Oprócz odpowiedzi, w których wyraźnie znać, że dziecko odpowiada byłejak, że chce się pozbyć natrętnych pytań („n'importequisme"), spotyka się, coprawda rzadko, i takie, w których zaznacza się zmyślenie, fabulacja. Dziecko zmyśla różne rzeczy, nie zastanawiając się głębiej nad pytaniami. Jako przykład fabulacji przytaczam odpowiedzi 7; 6-letniej dziewczynki:

— „Kiedy zaczyna się dzień?
— O piątej.
— Skąd wiesz o tem?
— Bo ja sobie w nocy liczę.
— Więc nie śpisz?
— Śpię, ale jak nie śpię, to będę liczyła na palcach. To jest na palcach napisane, (pokazuje linje na dłoni), to godzina pierwsza, to druga, to trzecia".

2. *Pojęcie „bardzo dawno".*

Pierwsze pytanie zmierza do tego, by poznać jaką treść wkłada dziecko w pojęcie „bardzo dawno". Już sama bajka wprowadza dziecko w czasy bardzo odległe. Odpowiedź dziecka miała wykazać, jakie pojęcie ma ono o przeszłości historycznej. W związku z pytaniem podstawowem: „Jak dawno to być mogło?" rzuciłem więc dodatkowe pytania: Czy byłeś (aś) już na świecie? Czy żyła wtenczas twoja mamusia?

Odpowiedzi na pytanie: „Jak dawno to było?" wypadły następująco:

Tablica I.

(Cyfry w nawiasach oznaczają ilość odpowiedzi).

Wiek	Brak odpowiedzi	Odpowiedzi ogólnikowe	Do 10 lat	11—100 lat	Przeszło 100 lat	Przeszło 1 000 lat	%
7-letnie (25 dz.)	(4) 16 %	(3) 12 %	(16) 64 %	(1) 4 %	(1) 4 %	—	100
8-letnie (27 dz.)	(1) 3,7 „	(2) 7,4 „	(13) 48,2 „	(8) 29,6 „	(1) 3,7 „	(2) 7,4 „	100
9-letnie (25 dz.)	—	(1) 4 „	(14) 56 „	(6) 24 „	(3) 12 „	(1) 4 „	100

Z tablicy I wynika, że w miarę wzrastania wieku dziecka zwiększa się liczba odpowiedzi. Największa ilość braku odpowiedzi (16%) przypada na 7 rok życia. Ale w miarę

wzrastania wieku przesuwa się też ku górze granica określenia pojęcia „bardzo dawno“. Dla dzieci 7-letnich bardzo dawno najczęściej nie przekracza 10 lat. Pozostaje tak jeszcze u dzieci 8 i 9-letnich, zwiększa się jednak ilość odpowiedzi, podających dłuższy okres czasu. Uderzające jest, że na określenie pojęcia „bardzo dawno“ podają dzieci zbyt krótki okres czasu. Przyczyna tkwi prawdopodobnie w tem, że dzieci, które żyją przecież przedewszystkiem teraźniejszością, zbyt mało mają przeżyć czasowych, dla nich 4 czy 5 lat temu, to już bardzo dawno.

Zapytanie wprawia dzieci w zakłopotanie. Na twarzach ich występuje zaniepokojenie i w pierwszej chwili nie wiedzą, co odpowiedzieć. Odpowiedzi wykazują jednak, że długie okresy czasu dla dziecka nie istnieją. O ile padły odpowiedzi, podające wyższą ilość lat, to była to najczęściej cyfra fikcyjna, poza którą nie kryje się żadna treść.

W odpowiedziach ogólnikowych wyrażają dzieci najczęściej, że wtenczas, kiedy żył Kopciuszek, nie były jeszcze na świecie.

Bardzo dawno jest dla dzieci to, co same kiedyś przeżyły, co je bezpośrednio dotyczy, to, co w ich przeszłości silnie zabarwiło się uczuciowo. Wykazują to następujące odpowiedzi:

„Tatuś wyjechał cztery lata temu do Argentyny. Wydaje mi się, że to bardzo dawno“. (Fela Cut. 8; 7 lat). „Chodzę trzeci rok do szkoły, to już bardzo dawno“. (Henia Kiel. 9; 11 lat). „Mamusia umarła parę miesięcy temu, to jeszcze niedawno“ (Zdzisław Kan. 7; 11 lat).

Odpowiedzi wykazują jednak, że dziecko nie umie jeszcze oceniać przeszłości historycznej.

Na pytania, czy dzieci i ich matki były już na świecie, kiedy żyli królewicz i Kopciuszek, otrzymałem takie odpowiedzi:

Tablica II.

Wiek	Był już na świecie	Mamusia żyła	Nie wie, czy mamusia żyła
7-letnie	(10) 40 %	(18) 72 %	(2) 8 %
8-letnie	(8) 29,6 „	(18) 66,6 „	(1) 3,7 „
9-letnie	(9) 36 „	(16) 64 „	—

Z tablicy II wynika, że w pojęciu „bardzo dawno“ dziecko nie uwzględnia czasu zbyt odległego, skoro tak wielki jest procent odpowiedzi, twierdzących, że dziecko było już wtedy na świecie i że żyła mamusia. Im starsze dziecko wiekiem, tem mniejsza ilość tych odpowiedzi, jednak spadek ten jest nieznaczny.

Tablica II sama mówi zbyt mało. Dopiero w zestawieniu odpowiedzi tych z odpowiedziami na pytanie pierwsze wytworzy nam się obraz, jak dziecko ujmuje przeszłość. W większości wypadków znalazłem zgodność między odpowiedziami. Bardzo dawno to w pojęciu dziecka krótki okres czasu, często nie przekraczający kilku lat. Z tego też powodu znajdujemy na pytanie drugie i trzecie tak wysoki procent odpowiedzi twierdzących, że mamusia żyła.

W ośmiu wypadkach (10,4%) spotkałem jednak wyraźną sprzeczność między poszczególnemi odpowiedziami, co wskazywałoby na zupełny brak poczucia czasu. Cytuję poszczególne przykłady:

Jurek Mil. (7; 6 lat): — Jak ci się wydaje, jak dawno to było, kiedy żyła sierotka? — Z dziesięć lat. — Czy byłeś na świecie? — Nie. — A mamusia? — Mamusia to może była, ale była jeszcze malutka.

Zdzisław Paw. (7; 6 lat): — Jak dawno to było? — To już było tak dawno, dawno. — Ile lat temu? — 8 lat. — Czy byłeś wtedy na świecie? — Nie. — A mamusia? — Nie.

Danusia Sob. (7; 6 lat): — Jak dawno to było? — Dwa lata chyba. — Czy byłaś już na świecie? — Nie. — A mamusia? — Też nie.

Stanisława Gór. (8; 1 lat): — Jak dawno to było? — 2 lata. — Czy byłaś już na świecie? — Nie. — A mamusia? — Była.

Wacława Such. (8; 5 lat): — Jak dawno to było? — 5 lat temu. — Czy żyłaś już wtedy? — Nie wiem. — A mamusia? — Mamusia to żyła.

Hanka Aj. (8; 5 lat): — Ile lat mogło upłynąć od tego czasu? — Z rok. — Czy ty byłaś już na świecie? — Byłam, ale jeszcze malutka. (pokazuje ręką pół metra wysokości).

Adaś Aj. (9; 5 lat): — Jak dawno to być mogło? — Z pięć, z sześć lat, jeszcze więcej, jak byli królowie. — A ty żyłeś wtedy? — Nie, mamusia moja też nie żyła, teraz to wszystko w bajki obrócili.

W miarę jak dziecko wzrasta sprzeczności tych jest mniej. Przykłady te wskazują, że czas dłuższy niż życie dziecka jest dla niego nieuchwytny, dziecko nie umie w przeszłości umiejscowić takich faktów jak życie matki. U niektórych dzieci uderza brak pojęcia osobistego swego rozwoju. Dzieci te, chociaż umieją podać swój wiek, powtarzają właściwie tylko cyfrę powiedzianą im przez dorosłych, nie zdają sobie jednak sprawy, jak długi jest okres czasu, który przeżyły.

Spotkałem jednak i 4 odpowiedzi (5,2%), że matka żyła już za czasów Kopciuszka i królewicza, chociaż na określenie pojęcia „bardzo dawno" podały więcej lat od wieku matki. Przytaczam dwie z tych odpowiedzi:

Halina Mil. (9; 9 lat): — Jak dawno żył Kopciuszek? — Sto lat. — Czy mamusia żyła wtedy? — Żyła.

Zbyszek Kow. (8; 0 lat): — Jak dawno to było? — 1900 lat. — Czy mamusia żyła wtedy? — Mamusia żyła, ja nie, bo urodziłem się dopiero 1927 r.

W ostatnim przykładzie jest możliwe, że uczeń miał na myśli 1900 r.

3. *Pojęcie „krótko potem"*.

Pojęcie „krótko potem" ma znaczenie bardzo względne. W bajce użyłem tego pojęcia w zdaniu: „Ojciec jej ożenił się k r ó t k o p o t e m poraz drugi". To „krótko potem" mogło być po roku, po dwóch latach, a mogło być i wcześniej. Jak dziecko wyobraża sobie długość tego okresu, przedstawia tabelka III.

Tablica III.

Wiek	Brak odpowiedzi	Odpowiedzi ogólnikowe	Do 1 tyg.	Do 1 mies.	Do 1 roku	Do 5 lat	Więcej niż 5 lat	%
7-letnie	(5) 20 %	(1) 4 %	(3) 12 %	(4) 16 %	(4) 16 %	(6) 24 %	(2) 8 %	100
8-letnie	(4) 14,8 „	—	—	(6) 22,2 „	(12) 44,5 „	(4) 14,8 „	(1) 3,7 „	100
9-letnie	(2) 8 „	—	(2) 8 „	(5) 20 „	(4) 16 „	(12) 48 „	—	100

Z tablicy III wynika, że im młodsze dziecko, tem więcej kłopotu sprawia mu pytanie, bo wśród dzieci 7-letnich jest najwięcej takich, które nie umieją dać odpowiedzi. Im starsze jest dziecko, tem więcej zbliżają się odpowiedzi ku górnej granicy i bardziej zbliżone są do prawdopodobieństwa.

Jedno z dzieci 7-letnich nie podało jakiegoś określonego czasu, wypowiedziało się tylko, że to nastąpiło „nie tak długo“.

Pojęcie to powtarza się jeszcze pod koniec bajki w zdaniu: „w k r ó t c e królewicz ożenił się z Kopciuszkiem“. Dlatego na tem miejscu podam odpowiedzi na pytanie 8: „Ile czasu mogło upłynąć do ożenku królewicza z Kopciuszkiem?“ (Tablica IV).

Tablica IV.

Wiek	Odpowiedzi ogólnikowe	Do 1 tyg.	Do 1 mies.	Do 1 rokn	Do 5 lat	Brak odpowiedzi	%
7-letnie	—	(13) 52 %	(7) 28 %	(2) 8 %	—	(3) 12 %	100
8-letnie	—	(10) 37 „	(10) 37 „	(3) 11,2 „	(3) 11,2 %	(1) 3,6 „	100
9-letnie	(1) 4 %	(8) 32 „	(11) 44 „	(5) 20 „	—	—	100

Jeśli odpowiedzi te porównać z odpowiedziami na pytanie: „Kiedy ojciec ożenił się poraz drugi?", to uderza, że w tym wypadku (tabl. IV) rozsianie jest mniejsze. Z wzrostem wieku dziecka zmniejsza się ilość braków odpowiedzi. Największy procent odpowiedzi orzeka, że ożenek królewicza z Kopciuszkiem („wkrótce") nastąpił w czasie do jednego tygodnia, względnie do jednego miesiąca. Jeśli odpowiedzi te porównać z odpowiedziami o ożenku ojca („krótko potem"), to zwraca uwagę, że przesunęły się one od górnej ku dolnej granicy. Może wpłynęło na to, że królewicz i Kopciuszek jako bohaterzy bajki zdobyli sobie sympatję dzieci, tak że życzeniem ich było, by moment ożenku nastąpił jak najprędzej.

4. *Pojęcie wieczora i późnej nocy.*

Trzecie pojęcie, które wyodrębniłem w bajce, to pojęcie późnej nocy. Odpowiedzi wypadły następująco (tabl. V):

Tablica V.

Wiek	Brak odpowiedzi	Odpowiedzi ogólnikowe	Odpowiedzi dobre	Odpowiedzi złe	%
7-letnie	(8) 32 %	(2) 8 %	(9) 36 %	(6) 24 %	100
8-letnie	(1) 3,7 „	—	(22) 81,5 „	(4) 14,8 „	100
9-letnie	—	(1) 4 „	(23) 92 „	(1) 4 „	100

Za odpowiedzi złe uważam te, które określają późną noc na godzinę 6, 7, 8, 9. Godzina 10 wieczorem jest dla dziecka już porą późną. O ile więc dziecko odpowiedziało, że późna noc jest o godzinie 10, to uważałem tę odpowiedź za dobrą. Wśród odpowiedzi dobrych przeważają takie, które podają czas około północy. Odpowiedzi ogólnikowe brzmiały, że późna noc jest „aż się idzie spać", „aż do samej nocy".

Z tablicy V wynika, że w miarę wzrastania wieku dziecka zwiększa się liczba dobrych odpowiedzi. Prawdopodob-

nie nie pozostaje tu bez wpływu nauka szkolna i doświadczenie życiowe. Dziecko zapoznaje się w szkole z podziałem dnia na godziny, w życiu codziennem nieraz spogląda na zegar, posiłki codzienne oraz zajęcia rodziców są regulowane według zegara. Dlatego też bardzo mały procent odpowiedzi dobrych dają dzieci 7-letnie, które nie znają jeszcze zegara.

Jak dzieci orjentują się w podziale dnia na godziny, miały wykazać odpowiedzi na pytania dodatkowe: Kiedy zaczyna się wieczór? O której godzinie kładziesz się spać?

Na pytanie, kiedy zaczyna się wieczór, otrzymałem takie odpowiedzi (tablica VI):

Tablica VI.

Wiek	Brak odpowiedzi	Odpowiedzi ogólnikowe	Odpowiedzi dobre	Odpowiedzi złe	%
7-letnie	(8) 32 %	(5) 20 %	(6) 24 %	(6) 24 %	100
8-letnie	(2) 7,4 „	(2) 7,4 „	(10) 37 „	(13) 48,2 „	100
9-letnie	(4) 16 „	—	(11) 44 „	(10) 40 „	100

Określenie początku wieczoru nie jest dla dziecka rzeczą łatwą. Wieczór zaczyna się każdego dnia o innej porze. Dziecko, które przecież nie posługuje się jeszcze zegarkiem, nie zwraca uwagi na określenie czasu, kiedy nastaje wieczór. Początek wieczoru jest zresztą nietylko od zachodu słońca zależny, ale i od warunków atmosferycznych, w dni pochmurne wcześniej zapada wieczór, a nawet od warunków mieszkaniowych dziecka, bo w suterenie wcześniej jest ciemno aniżeli na poddaszu. Z tego też powodu wahania w odpowiedziach, które nie przekraczały jednej godziny, włączyłem do odpowiedzi dobrych.

Im dziecko jest młodsze, tem trudniej odpowiedzieć mu na to pytanie, tem częściej daje też odpowiedzi ogólnikowe. Odpowiada, że wieczór zaczyna się „jak księżyc jest“, „jak już wszystkie idą spać“, „jak noc jest“, „jak jest już ciemno“,

„jak słońce zachodzi“, „tak szaro, szaro, ciemno, ciemno — i noc“.

W miarę wzrastania dzieci zwiększa się ilość odpowiedzi dobrych. Gdy jednak porównamy tablicę VI z V, zwraca uwagę, że przy określeniu początku wieczoru mniej jest dobrych odpowiedzi, aniżeli przy określeniu późnej nocy. Wieczór zapada o pewnej godzinie, natomiast późna noc może być o północy, będzie też dwie lub trzy godziny później. Pytanie o znaczeniu późnej nocy zostawia dziecku większą swobodę, natomiast pytanie o początek wieczoru, którego odpowiedź można skontrolować, jest dla dziecka trudniejsze.

O tem, czy dziecko orjentuje się w podziale dnia na godziny, miały wykazać odpowiedzi na pytanie: „O której godzinie kładziesz się spać?“ Odpowiedzi dały wynik następujący (tablica VII):

Tablica VII.

Wiek	Nie umie powiedzieć	Odpowiedź ogólnikowa	Umie podać godzinę	%
7-letnie	(2) 8 %	(6) 24 %	(17) 68 %	100
8-letnie	(1) 3,7 „	(2) 7,4 „	(24) 88,9 „	100
9-letnie	—	—	(25) 100 „	100

Odpowiedzi wykazują, że dopiero wszystkie dzieci 9-letnie umieją podać godzinę, kiedy kładą się spać. Wśród dzieci 7-letnich aż 32% nie wie, o której godzinie kładzie się na spoczynek. Dzieci te przyznają się wprost, że tego nie wiedzą, bo nie znają się jeszcze na zegarze, albo odpowiadają ogólnikowo:

„Jak już się zaczyna trochę ciemno robić, a nieraz to już jest taka noc i jeszcze nie śpię“ (Tadeusz Fyd., 7; 1 lat). „W nocy“ (Danusia Sob., 7; 6 lat). „Jak się wieczór zaczyna“ (Franciszka Kow., 8; 2 lat).

O tem, jak słaba i niedostateczna jest orjentacja dziecka w podziale dnia na godziny, świadczą takie odpowiedzi dzieci:

Zdzisław Paw. (7; 6 lat): — Kiedy zaczyna się wieczór? — O pierwszej. — Czy zawsze? — Zawsze. — O której idziesz spać? — Jak już jest noc, to może być jakaś piąta.

Franciszka Wow. (8; 2 lat): — O której idziesz spać? — Jak się wieczór zaczyna. — Kiedy zaczyna się wieczór? — O jakiej drugiej. — Czy zawsze o tym samym czasie? — Pewnie.

Fela Gut. (8; 7 lat): — Kiedy zaczyna się wieczór? — O trzeciej. — Czy zawsze o trzeciej? — Niezawsze, raz o trzeciej, raz o drugiej, może być o dwunastej, o pierwszej. — A wczoraj, o której zaczął się wieczór? — O pół do trzeciej.

Odpowiedzi te świadczą o tem, że dziecko żyje tylko chwilą bieżącą i w życiu swoim nie kieruje się podziałem dnia na godziny.

5. *Pojęce wczesnego rana i pór roku.*

Dzieciom jest łatwiej określić kiedy jest „wcześnie rano" aniżeli kiedy jest „późna noc". Pojęcie „wczesnego rana" łączy się z przeżyciami dzieci; dziecko wstaje rano, bo musi iść do szkoły. Dowiaduje się z bajki, że Kopciuszek wstawał już bardzo rano, łatwo mu odjąć jedną lub dwie godziny od czasu, kiedy samo wstaje. Z tego też powodu na pytanie: O której godzinie wstawała sierotka? otrzymałem dość dużo dobrych odpowiedzi, nawet wśród dzieci 7-letnich jest w tym wypadku odpowiedzi dobrych więcej, aniżeli przy określeniu „późnej nocy". Wyniki zestawia tablica VIII.

Tablica VIII.

Wiek	Brak odpowiedzi	Odpowiedzi dobre	Odpowiedzi złe	%
7-letnie	(5) 20 %	(18) 72 %	(2) 8 %	100
8-letnie	(3) 11,1 „	(20) 74 „	(4) 14,9 „	100
9-letnie	(1) 4 „	(23) 92 „	(1) 4 „	100

Za odpowiedzi złe uważam takie, które wykazują zupełny brak orjentacji w godzinach porannych, np. że wcześnie rano jest o godzinie 1, albo o godzinie 10, 11. Największy pro-

cent złych odpowiedzi przypada na ósmy rok życia. Nie znaczy to wszakże, by dzieci te gorzej orjentowały się od 7-letnich, bo u 7-letnich spotykamy większą ilość, które nie umieją dać odpowiedzi. Dzieci badane przeze mnie przychodziły do szkoły zwykle dopiero o godzinie 10 lub 11. Dużo było odpowiedzi, że wcześnie rano jest o godzinie 8. Odpowiedzi te uważam za dobre, bo dla danych dzieci jest godzina 8 jeszcze porą bardzo wczesną.

O ile odpowiedzi na pytanie: „Kiedy wstawała sierotka“ dały wynik naogół dobry, o tyle większą trudność sprawia dzieciom pytanie: „Kiedy zaczyna się dzień?“ Wyniki zestawiam w tablicy IX.

Tablica IX.

Wiek	Brak odpowiedzi	Odpowiedzi ogólnikowe	Odpowiedzi dobre	Odpowiedzi złe	%
7-letnie	(9) 36 %	(4) 16 %	(5) 20 %	(7) 28 %	100
8-letnie	(8) 29,6 „	—	(7) 25,9 „	(12) 44,5 „	100
9-letnie	(5) 20 „	(1) 4 „	(9) 36 „	(10) 40 „	100

Tablica IX wykazuje, że im starsze dzieci, tem więcej dają dobrych odpowiedzi. Napozór mogłoby się wydawać, że najmniej odpowiedzi złych dają dzieci 7-letnie, jeśli jednak uwzględnimy wysoki procent odpowiedzi ogólnikowych i braków odpowiedzi u dzieci 7-letnich, to okaże się, że wyniki poprawiają się równolegle z wzrostem wieku dzieci. Przy odpowiedziach dobrych uwzględniłem wahania, nie przekraczające jednej godziny.

Kiedy zestawimy tablicę IX z tablicą VI, okazuje się, że dzieciom łatwiej jest określić początek wieczoru aniżeli początek dnia. Jest to zrozumiałe o tyle, że w zakresie wieczoru ma dziecko więcej przeżyć aniżeli w zakresie rana. Nastanie wieczoru dziecko przeżywa, czyni spostrzeżenia, jak to określiła jedna dziewczynka, że jest „tak szaro, szaro,

ciemno — i noc". Początek dnia przeżywa dziecko w bardzo rzadkich wypadkach. Kiedy się budzi, jest najczęściej już dzień. Dzieci często mówią o tem: „Nie wiem, bo jak ja wstaję, to już słońce świeci". Może więc z tej dziedziny czerpać wiadomości tylko z przypadkowo usłyszanych rozmów dorosłych.

Odpowiedzi ogólnikowe brzmiały, że dzień zaczyna się „jak już jest po nocy", „jak zaczyna wychodzić jasność, jak jest jasno", „jak jest widno", 9-letnia dziewczynka powiada już „kiedy słońce wschodzi".

Dla poznania orjentacji dziecka w podziale dnia na godziny postawiłem takie pytanie dodatkowe: „O której godzinie wstajesz?" Odpowiedzi dały wynik następujący (tablica X):

Tablica X.

Wiek	Nie umie powiedzieć	Odpowiedzi ogólnikowe	Umie podać godzinę	%
7-letnie	(2) 8 %	—	(23) 92 %	100
8-letnie	(2) 7,4 „	(1) 3,7 %	(24) 88,9 „	100
9-letnie	—	—	(25) 100 „	100

Z tablicy X wynika, że dopiero wszystkie dzieci 9-letnie umieją podać godzinę, kiedy wstają. Ilość odpowiedzi dobrych jest wielka. Gdy porównamy tablicę X z tablicą VII, to okazuje się, że dzieci lepiej umieją podać czas, kiedy wstają, aniżeli czas kładzenia się do snu nocnego. Jest to ściśle związane z zajęciami dzieci i rodziców. Dzieci idą przed południem do szkoły, rodzice budzą się, by iść do zajęć zawodowych. Dla poranka charakterystyczną jest atmosfera pośpiechu, każdy członek rodziny musi gdzieś być o ściśle określonej godzinie. Wieczór znowu jest porą spoczynku, kiedy nikomu się nie śpieszy. Z tego zapewne wynika, że dzieci wcześniej umieją podać godzinę wstawania aniżeli godzinę kładzenia się do snu.

Z wypowiedzi dzieci wynika też, że rano stykają się po raz pierwszy z zegarem, słyszą, że określa się czas. Od otoczenia dorosłych uczy się dziecko objektywnej oceny czasu. Na pytanie skąd dziecko wie, o której godzinie wstaje, 7-letnia dziewczynka odpowiada: „Bo mamy zegar. Mama mi pokazuje„ to ja wiem".

Ale nie zapoznanie się z zegarem jest przejściem dziecka do objektywnej oceny czasu, lecz pewne stale o tym samym czasie powtarzające się czynności i wydarzenia, np. wychodzenie rodziców do pracy, odezwanie się syreny fabrycznej i t. p. Przytaczam ciekawsze wypowiedzi dzieci:

„Mój brat o siódmej chodzi fotografować" (7; 2 lat). „Tatuś idzie do roboty, patrzy na zegarek, to mówi" (7; 3 lat). „Bo jak wstanę to mama idzie do roboty na siódmą" (7; 9 lat). „Zawsze wszyscy się budzą, mamusia do pracy późno chodzi, o siódmej. Ja słyszę i budzę się" (8; 0 lat). „Jak siostra wstaje z mlekiem, to szósta godzina jest" (9; 11 lat).

Z odpowiedzi dzieci wynika, że często nie orjentują się one, że długość dnia jest zależna od pór roku. Na pytania: „Czy dzień (wieczór) zaczyna się zawsze o tym samym czasie?" otrzymałem takie wyniki (tablica XI):

Tablica XI.

Wiek	Początek wieczoru			Początek dnia		
	Stale o tym samym czasie	Zmienia się zależnie od pory roku	Zmienia się, ale dziecko nie wie dlaczego	Stale o tym samym czasie	Zmienia się zależnie od pory roku	Zmienia się, ale dziecko nie wie dlaczego
7-letnie	(14) 56 %	(2) 8 %	(9) 36 %	(18) 72 %	(3) 12 %	(4) 16 %
8-letnie	(6) 22,2 „	(11) 40,8 „	(10) 37 „	(10) 37 „	(11) 40,8 „	(6) 22,2 „
9-letnie	(3) 12 „	(19) 76 „	(3) 12 „	(8) 32 „	(15) 60 „	(2) 8 „

Dopiero dzieci 9-letnie zaczynają pojmować, że długość dnia zmienia się w zależności od pory roku. Dzieci młodsze,

jak wykazuje tablica XI, w mniejszej ilości wykazują tę znajomość. Wiedzą one, że dzień i wieczór niezawsze zapadają o tym samym czasie, ale nie umieją powiedzieć, że zmiany te zachodzą w związku z porą roku. Dzieci 7-letnie w większej części wogóle nie zdają sobie sprawy z tych zmian.

W tablicy XI uderza to, co zwróciło naszą uwagę przy zestawieniu tablic IX i VI. Większy jest procent odpowiedzi, że wieczór zmienia się zależnie od pory roku. O tem, że i nastanie dnia jest różne w poszczególnych porach roku, wie mniej dzieci. Odpowiedzi te, jak już wykazałem, są zależne od doświadczeń dzieci, które są bogatsze w obserwacje wieczoru aniżeli ranka.

Im dziecko jest starsze, tem większy posiada zasób doświadczeń życiowych. Dziecko spotyka się każdego roku z temi samemi zjawiskami w przyrodzie, które powtarzają się w pewnych porach roku. Zaczyna pojmować, że w lecie jest dzień długi, a w zimie krótki. Wynika to z takich powiedzeń:

Alinka Żak. (8; 5 lat): „A bo tak sobie sama kombinuję. Jak byłam na wsi, to się widno robiło o trzeciej. To się w nocy budzę i spojrzę na zegar, patrzę i się widno robi".

Zbyszek Kow. (8; 0 lat): „W jesieni widziałem, że o siódmej zaczyna się wieczór. Ja siedzę do dziewiątej i czytam książkę. A latem wieczór robi się o ósmej, a zimą o siódmej".

Chociaż dzieci orjentują się już, że długość dnia zmienia się w poszczególnych porach roku, to nie umieją często podać godziny nastania dnia lub wieczoru. Nie bez wpływu na wiadomości dziecka w tej dziedzinie pozostaje nauka szkolna, która przecież tematy do pogadanek czerpie głównie ze zmian, jakie nastają z poszczególnemi porami roku.

Zanim dziecko dochodzi do zrozumienia, że długość dnia jest zależna od pory roku, przeżywa stadjum przejściowe: wie, że długość dnia jest zmienna, ale nie umie jej jeszcze z całą pewnością związać z porą roku. Cytuję kilka odpowiedzi dzieci, które o tem świadczą:

Leszek Wron. (7; 10 lat): — Kiedy zaczyna się wieczór? — Jak już ciemno, jak słońce zachodzi. — O której godzinie? — O szóstej. — Czy zawsze zachodzi słońce o szóstej? — Czasem wcześniej. — Kiedy? — Nie pamiętam. — A czy czasem słońce później zachodzi? — Tak, jak byłem na wakacjach.

Fela Gut. (8; 7 lat): — Kiedy zaczyna się dzień? — O czwartej. — Czy zawsze o czwartej? — Jak ciepło, może się zacząć o trzeciej. — A jak jest zimno? — To o siódmej.

Jasia Tom. (8; 3 lat): — Kiedy zaczyna się dzień? — Jak się odwidnia, to o piątej. — Czy zawsze o piątej? — Nie. — A kiedy jest inaczej? — Zdaje mi się, że w zimie.

Długość dnia jest jednak zależna nietylko od pory roku, ale i od naszego subjektywnego odczucia. Nieraz dzień długi wydaje się krótkim, a dzień krótki długim, zależnie od stanów uczuciowych, jakim się poddajemy. Podlegamy złudzeniom czasowym. W niektórych wypowiedziach dziecięcych znalazłem również ślad złudzeń czasowych. Dzieci wypowiadają się, że kiedy chodzą do szkoły, to schodzi im czas bardzo szybko, natomiast niedziela wydaje się długa. Czas upływa szybko, gdy mają dużo zajęć. Kiedy pada deszcz i dziecko nie może pobawić się na dworze, czas wydaje mu się długi. Długi wydaje się też czas oczekiwania. Cytuję ciekawsze wypowiedzi dzieci:

Jurek Mil. (7; 0 lat): „Czasami jak jestem dłużej w szkole, to czas szybko zleci. A jak nie jestem w szkole, to się dłuży".

Basia Len. (9; 2 lat): „Jak nieraz jest dużo roboty, to się wydaje, że tydzień tak szybko upływa. A jak niema co robić, to się wydaje tak długo, że nie chce się skończyć. Jak nie chodziłam do szkoły, to tydzień wydawał się taki długi. Te wakacje takie długie były".

Syma Raw. (9; 11 lat): „W niedzielę do samego wieczora wydaje się, że długo".

Danuta Lub. (9; 1 lat): „W zimie wydaje się, że dzień długo trwa, bo siedzę w domu".

Janina Kraj. (9; 2 lat): „Tydzień szybko upływa. Jak są dni, że się zbiera na deszcz, wydaje się, że tydzień długo trwa. Trzeba wtedy w domu siedzieć".

Helena Jac. (9; 6 lat): „Teraz jak mój stryjeczny brat leży w szpitalu, to chciałabym, żeby jak najprędzej była niedziela i wydaje mi się, że długo".

Krysia Nied. (8; 0 lat): „Jeżeli mam jakąś przyjemność wieczorem, czy mam iść na przedstawienie, to taki dzień wydaje mi się długi okropnie".

6. *Pojęcie roku i podziału roku.*

Rok jest dla dziecka bardzo długim okresem czasu. A ponieważ dziecko żyje najczęściej tylko chwilą bieżącą, trudno mu uchwycić w wyobraźni roczny okres czasu. Dzieci starsze, np. badane przeze mnie dzieci 9-letnie, wyobrażając sobie rok, przez analogję przypominają sobie rok szkolny. Co roku przechodzą do wyższej klasy, mogą sobie więc przedstawić, jak długim okresem czasu jest rok. Dzieci młodsze, np. 7-letnie, nie mają jeszcze tych przeżyć. Wypowiadanie się ich na temat roku jest więc rzeczą bardzo trudną.

Dzieci miały odpowiedzieć na takie pytania: Ile miesięcy ma rok? Jaki teraz jest miesiąc? Jaki dziś jest dzień tygodnia? W przeciwieństwie do pytań dotychczasowych pytania powyższe uwzględniają pojęcia o treści absolutnej i miały na celu wykazanie, jakie wiadomości dziecko posiada z tej dziedziny oraz jak się orjentuje w podziale roku.

Wyniki zestawiam w tablicy XII.

Tablica XII.

Wiek	Brak odpowiedzi	Odpowiedzi dobre	Odpowiedzi złe
	Ile miesięcy ma rok?		
7-letnie	(12) 48 %	—	(13) 52 %
8-letnie	(11) 40,8 „	(7) 25,9%	(9) 33,3 „
9-letnie	(2) 8 „	(19) 76 „	(4) 16 „
	Jaki teraz jest miesiąc?		
7-letnie	(15) 76 %	(2) 8 %	(4) 16 %
8-letnie	(15) 55,6 „	(10) 37 „	(2) 7,4 „
9-letnie	(2) 8 „	(21) 84 „	(2) 8 „
	Jaki dziś jest dzień?		
7-letnie	(8) 32 %	(10) 40 %	(7) 28%
8-letnie	(8) 25,9 „	(19) 74,1 „	—
9-letnie	—	(23) 92 „	(2) 8 „

Z tablicy tej wynika, że równolegle z wiekiem zwiększa się ilość dobrych odpowiedzi. Największą trudność sprawia pytanie: Ile miesięcy ma rok? Dzieci 7-letnie nie umieją odpowiedzieć na to pytanie, wśród dzieci 8-letnich zaledwie jedna czwarta umie dać odpowiedź. Dzieci albo wcale nie odpowiadają, albo mówią, że rok składa się z dwóch, pięciu, dziesięciu, piętnastu, a nawet 28 miesięcy. W czterech wypadkach spotkałem się z odpowiedzią, że rok składa się z dwóch lat. W odpowiedzi tej jest sprzeczność, ale dzieci widocznie nie zdają sobie z tego sprawy. Może chciały przez to podkreślić, że rok to dużo czasu. Wynikałoby to z odpowiedzi 7; 1-letniego chłopca: „Rok to dużo — dwa lata". Na ile tygodni i dni dzieli się rok, nie umiało odpowiedzieć żadne z badanych przeze mnie dzieci. Jedynie jedna 9; 2-letnia dziewczynka powiedziała, że rok dzieli się na 4 kwartały.

Pytania o nazwę dnia i miesiąca są testem, który według skali metrycznej Binet-Termana stosujemy do dzieci 9-letnich. Z odpowiedzi dzieci wynika, że dopiero w 9 roku życia umieją na te pytania odpowiedzieć. Łatwiejsze jest pytanie o dzień tygodnia. Z nazwą dni tygodnia dziecko częściej się spotyka, chociażby w życiu szkolnem. Dlatego też trzy czwarte dzieci 8-letnich umie wymienić dzień tygodnia.

Podział roku na miesiące, tygodnie i dni sprawia dziecku początkowo trudności. Dziecko nie umie uszeregować tych okresów na nadrzędne i podrzędne. Dziecko nie zna też kryterjów podziału czasu, miesza miesiące i pory roku. Dla przykładu przytaczam trzy rozmowy:

Halinka Paw. (7; 6 lat): — Ile dni ma tydzień? — Jeden dzień. — Czy to wszystko jedno, czy mówimy dzień lub tydzień? — Wszystko jedno. — A co jest więcej od tygodnia? — Miesiąc. — A jeszcze więcej? — Zima.

Stanisława Gór. (8; 1 lat): — Jaki teraz jest miesiąc? — Jesień.

Hanka Aj. (8; 5 lat): — Rok to bardzo dużo dni. — Ile miesięcy? — Miesiąc to może z tydzień będzie.

Podział roku staje się dopiero zrozumiały dla dziecka 9-letniego.

7. *Pojęcie północy.*

Pojęcie północy jest początkowo dla dziecka niezrozumiałe. Z odpowiedzi na pytanie: „Kiedy jest północ?“ wynika, że wśród 7-letnich (14) 16% wie, co nazywamy północą, (21) 84% nie wie; wśród 8-letnich (9) 33,3% wie, co nazywamy północą, (18) 66,6% nie wie; wśród 9-letnich (21) 84% wie, co nazywamy północą, (4) 16% nie wie. Okazuje się więc, że dopiero dzieci 9-letnie rozumieją, co to jest północ. Wśród dzieci młodszych tylko mała ilość dzieci daje odpowiedź dobrą. Reszta dzieci, albo nie daje odpowiedzi, albo zgaduje, albo daje odpowiedzi tego rodzaju: „Północ jest, jak się ciemno robi“ (Zdzisław Ad., 7; 3 lat), „jak się robi noc“ (Felicja Mat., 7; 7 lat), „to już się robi tak szarawo, to jest tak wieczorem“ (Jasia Tom., 8; 3 lat). Z odpowiedzi tych wynika, że dziecko stara się znaleźć wyjaśnienie pojęcia północ i sądzi, że jest to pora dnia, która znajduje się na pograniczu między dniem a nocą, a więc wtedy mniejwięcej, kiedy następuje zmrok. Przyczyną takiego wyjaśnienia jest może sugestja, którą daje wyraz „pół-noc“. Dziecko nie tłumaczy sobie, że to jest połowa nocy, ale, że to nie jest jeszcze pełna noc, tylko jakaś pół-noc. Wśród ogólnej liczby 77 odpowiedzi znalazłem 9, a więc 11,7%, tego rodzaju odpowiedzi.

8. *Pojęcie tygodnia.*

Pojęcie tygodnia nie jest dzieciom tak jasne, jakby się napozór wydawać mogło. Na pytanie: „Ile tydzień ma dni?“ otrzymałem takie odpowiedzi (tablica XIII):

Tablica XIII.

Wiek	Odpowiedź dobra	Odpowiedź zła	Brak odpowiedzi	%
7-letnie	(2) 8 %	(16) 64 %	(7) 28 %	100
8-letnie	(11) 40,7 „	(14) 51,9 „	(2) 7,4 „	100
9-letnie	(16) 64 „	(7) 28 „	(2) 8 „	100

Wśród dzieci 7-letnich zatem tylko 8% wie, ile dni ma tydzień, wśród dzieci 9-letnich liczba dobrych odpowiedzi wynosi zaledwo 64%. Procent odpowiedzi złych jest dość duży. Wiele dzieci nie umiało dokładnie powiedzieć, ile jest dni w tygodniu i zgadywało jakiekolwiek cyfry, albo dawało takie odpowiedzi:

„Tydzień to dwie niedziele“ (Wiesława Dob. 7; 6 lat), „jak niedziela przejdzie“ (Wacława Such. 8; 3 lat), „to dużo dni“ (Hanka Aj. 8; 5 lat).

9. *Pojęcie „długich lat“.*

Ostatniem pojęciem, na które przy badaniu zwróciłem uwagę, to pojęcie „długie lata“. Chodziło mi tu o stwierdzenie, jak sobie dziecko wyobraża dłuższy okres w życiu ludzkiem. W związku z tem rzuciłem dodatkowe pytanie: Jak długo żyje człowiek? Ile lat ma twoja mamusia?

Odpowiedzi na pytanie: Ile lat żyli ze sobą królewicz i Kopciuszek? wykazuje tablica XIV:

Tablica XIV.

Wiek	Brak odpowiedzi	1—5 lat	6—10 lat	11—20 lat	21—50 lat	Powyżej 50 lat	%
7-letnie	(4) 16 %	(9) 36 %	(4) 16 %	(4) 16 %	(3) 12 %	(1) 4 %	100
8-letnie	(4) 14,8 „	(7) 26 „	(4) 14,8 „	(4) 14,8 „	(4) 14,8 „	(4) 14,8 „	100
9-letnie	(2) 8 „	(4) 16 „	(8) 32 „	(2) 8 „	(2) 8 „	(7) 28 „	100

Z tablicy XIV wynika, że w miarę wzrastania wieku dziecka zwiększa się liczba odpowiedzi. Największy procent braku odpowiedzi (16%) przypada na 7 rok życia. Ale w miarę jak dziecko wzrasta, posuwa się też ku górze granica określenia „długich lat“. Dzieci 7-letnie podawały na długość współżycia królewicza z Kopciuszkiem najczęściej ilość 1—5 lat. U dzieci 8-letnich największa ilość odpowiedzi przypada również na tak krótki okres czasu, procent tych odpowiedzi jest jednak znacznie mniejszy. U dzieci 9-let-

nich najczęściej spotykanemi odpowiedziami są, że królewicz z Kopciuszkiem żyli 6—10 lat. Wynika z tego, że odpowiedzi dzieci 9-letnich są bardziej zbliżone do prawdopodobieństwa niż odpowiedzi dzieci młodszych. Uderza jednak, że na określenie „długich lat życia“ dzieci podają naogół bardzo krótki okres czasu. Przyczyna tego tkwi prawdopodobnie w tem, że dzieci żyją zbyt krótko i wskutek tego mało mają przeżyć czasowych. Dla dziecka okres trzech, czterech, pięciu lat to już „długie lata“. U dzieci 7-letnich podanie tak niskiego okresu wypływa może też z nieznajomości pojęcia liczb. Badania były przeprowadzone na początku roku szkolnego. Dzieci zaczynają dopiero naukę rachunków, posługują się więc najczęściej liczbami niskiemi.

Odpowiedź niepewną spotkałem u jednego chłopca we wieku 8; 6 lat. Powiada on: „Jakby nie wzięli rozwód, to mogli żyć 35 lat“.

Należałoby jeszcze rozpatrzyć odpowiedzi, z których wynika, że żyli powyżej 50 lat. W miarę wzrastania dziecka są odpowiedzi te coraz liczniejsze. Spotykamy tu szereg odpowiedzi niedorzecznych; jeden chłopiec 7; 2-letni powiada, że żyli 200 lat, czworo dzieci 8-letnich podaje okres stu lat, czworo dzieci 9-letnich okres stu lat, jeden chłopiec 9; 6-letni nawet okres 2000 lat. Dzieci te i na następujące pytanie, mające ustalić wiek życia ludzkiego dają odpowiedzi zbyt wygórowane, z czego wynikałoby, że nie zdają sobie zupełnie sprawy z długości życia ludzkiego.

Zwróćmy teraz uwagę, jak sobie dziecko wyobraża długość życia ludzkiego. Ilustruje to tablica XV.

Pytanie o przeciętny wiek życia ludzkiego wprawia w największe zakłopotanie dzieci 7-letnie. Odwołuje się ono już do pewnej zdolności abstrahowania, której dzieci nie posiadają, to też w wieku tym aż 40% dzieci nie dało odpowiedzi. W miarę wzrastania wieku dziecka zwiększa się ilość odpowiedzi.

Tablica XV.

Wiek	Brak odpowiedzi	Odpowiedzi ogólnikowe	1—10 lat	11—20 lat	21—50 lat	51—80 lat	Powyżej 80 lat	%
7-letnie	(10) 40 %	(1) 4 %	(3) 12 %	(4) 16 %	(2) 8 %	(2) 8 %	(3) 12 %	100
8-letnie	(7) 26 „	(8) 29,6 „	(1) 3,7 „	(2) 7,4 „	—	(3) 11,1 „	(6) 22,2 „	100
9-letnie	(5) 20 „	—	(1) 4 „	—	(2) 8 „	(9) 36 „	(8) 32 „	100

Największa ilość odpowiedzi ogólnikowych przypada na 8 rok życia (29,6%). Dzieci dają takie odpowiedzi:

„Ja słyszałam o jednej pani, to miała 120 lat, niektórzy mają 25 lat, a niektóre dzieci, to się urodzą i już umierają na drugi dzień" (Krysia G., 8; 0 lat).

„— Jak długo żyje człowiek? — Dokąd nie jest taki stary, a jak choruje na ciężką chorobę, to zaraz umiera" (Jasia Tom., 8; 3 lat).

„U nas na podwórzu umarł, to miał 22 lata" (Regina Sier., 8; 5 lat).

„To zależy, nieraz małe dziecko umrze, to zależy, moja prababcia to już ma 71 lat" (Alinka Z., 6; 5 lat).

„Jak Bozia da, to żyje długo, jak nie da, to żyje krótko" (Hanka Aj., 8; 5 lat).

„Czytałam klepsydrę, że ktoś umarł, kto miał 17 lat" (Fela Gut., 8; 7 lat).

Z odpowiedzi tych wynika, że długość życia ludzkiego oceniają dzieci na podstawie konkretnych wypadków, przypadkowo zaobserwowanych.

Im dziecko młodsze, tem krócej określa długość życia ludzkiego; im starsze, tem bliższe jest prawdopodobieństwa. U dzieci 7-letnich najwięcej odpowiedzi (16%) waha się w granicach 11—20 lat, u dzieci 8-letnich przeważają odpowiedzi ogólne (29,6%) i odpowiedzi określające długość życia ludzkiego powyżej 80 lat (22,2%); niektóre mówią, że człowiek żyje „do 92 lat", „do stu lat"; 100 lat to górna granica wieku

ludzkiego, która w żadnym wypadku nie została przekroczona. U dzieci 9-letnich życie ludzkie waha się najczęściej w granicach 51—80 lat (36%), lub dochodzi powyżej tego wieku (32%). Górną granicą pozostaje i tutaj sto lat, przyczem dzieci najczęściej dodają, że człowiek żyje „do stu lat". Jedynie jeden chłopiec podaje wiek wyższy, odpowiadając, że człowek żyje 200—300 lat (Edek Zal., 9; 6 lat).

Z odpowiedzi dzieci wynika, że większość nie zdaje sobie jeszcze sprawy z długości życia ludzkiego. Nawet u dzieci 9-letnich spotkałem jeszcze odpowiedź, że człowiek żyje 8—10 lat (Lucyna Aj., 9; 5 lat). Wiele dzieci nie zdaje sobie nawet sprawy z długości własnego życia. Wśród dzieci 7-letnich 28% mylnie podaje swój wiek, a 24% dzieci wogóle nie umie podać ile ma lat. Wśród dzieci 8-letnich znalazłem jeszcze 26%, mylnie podających swój wiek, a jedno dziecko, które nie wiedziało, ile ma lat. Dzieci 9-letnie umieją już podać swój wiek, z wyjątkiem jednego. Na tej podstawie można przyjąć, że te dzieci 7- i 8-letnie, które umieją podać swój wiek, powtarzają to tylko za dorosłymi, ale słowa same są dla nich pustym dźwiękiem, poza którym nie kryje się żadna treść. W przekonaniu tem utwierdziła mnie odpowiedź jednej dziewczynki, która, zapytana ile ma lat, odpowiedziała „Siedm, czy coś".

Odpowiedzi na pytanie: „Ile lat ma twoja mamusia?" przedstawia tablica XVI.

Tablica XVI.

Wiek	Brak odpowiedzi	Poniżej wieku matki	Podaje dobrze	Powyżej wieku matki	%
7-letnie	(14) 56 %	(7) 28 %	(3) 12 %	(1) 4 %	100
8-letnie	(13) 48,2 „	(2) 7,4 „	(11) 40,7 „	(1) 3,7 „	100
9-letnie	(14) 56 „	—	(11) 44 „	—	100

Tablica XVI wykazuje, że mniejwięcej połowa dzieci nie umie podać wieku matki. Ilość dobrych odpowiedzi wzra-

sta z wiekiem dziecka. Gdy dziecko nie wiedziało ile lat ma matka, powtórzyłem pytanie, formułując je w ten sposób: „A jak myślisz, ile mniejwięcej lat może mieć twoja mamusia?“ U dzieci 7-letnich przeważa tendencja do niskiego określenia wieku, z czego wynika zupełny brak umiejętności określania wieku ludzkiego. Odpowiedzi brzmią następująco:

„że dwadzieścia lat będzie miała“ (Zdzisław Ad., 7; 3 lat); „dwadzieścia lat ja myślę“ (Wiesława Dob., 7; 6 lat) ; „chyba 10, ja nie wiem“ (Danusia Sob., 7; 6 lat); „ja mamusi się nie pytam, to nie wiem“ (Tadeusz Bach., 7; 10 lat); „mój tatuś to żyje 10 lat, a są takie ludzie, co i 15 lat żyją. — A ile lat ma mamusia? — Mamusia ma 29 lat“ (Zbyszek Kow., 8; 0 lat). „Pewnie 10 lat“ (Franciszka Ko., 8; 2 lat).

Tylko w dwóch wypadkach spotkałem się z podaniem wyższego wieku, aniżeli jest w rzeczywistości.

Zestawienie ogólnych wyników i porównanie wyników własnych z innemi.

Ribot rozróżnia dwie fazy w rozwoju poczucia czasu. Pierwsza faza zależna jest od pamięci i wyobraźni, polega na myśleniu o pewnej rozciągłości trwania, mniej lub więcej związanej z przedstawieniem dnia, tygodnia, roku. Pojęcie czasu jest związane z stale powtarzającemi się wydarzeniami, np. życiem społecznem, z świętami, perjodycznie powracającemi i t. p. W drugiej fazie wytwarza się ogólne pojęcie czasu: czas historyczny, czas jako rozwój. Czas tak pojęty jest według Ribota dziełem świadomości naukowej i moralnej, wymaga inteligencji oraz zrozumienia przyczynowości i celowości [8]).

Dzieci badane przeze mnie znajdują się w pierwszej fazie rozwoju poczucia czasu. Żyją one przedstawieniami poranka, wieczoru, dnia, tygodnia, chociaż rozumienie tych pojęć jest często jeszcze niejasne. Dzieci te w życiu swojem nie

---

[8]) Delacroix H.: Les souvenirs. Z pracy zbiorowej Dumasa: — Traité du psychologie. Paris Alcan. 1924. Tom II, str. 62.

kierują się podziałem dnia na godziny, żyją przedewszystkiem chwilą bieżącą. Trudno jest im ustalić, kiedy jest początek wieczoru, bo w swem doświadczeniu życiowem nie kierują się jeszcze zegarem. Wśród dzieci 9-letnich tylko 44% umie podać, kiedy zaczyna się wieczór. Określenie początku wieczoru jest jednak rzeczą łatwiejszą (44% dobrych odpowiedzi u 9-letnich), aniżeli określenie początku dnia (36% dobrych odpowiedzi u 9-letnich), bo w zakresie wieczoru posiada dziecko więcej przeżyć.

Dzieci 7-letnie, które nie znają się jeszcze na zegarze, umieją dokładniej podać czas, kiedy wstają (92% dobrych odpowiedzi), aniżeli czas kładzenia się na spoczynek (68% dobrych odpowiedzi). Jest to ściśle związane z zajęciami dzieci i rodziców.

W 8 roku życia zaczyna dziecko objektywnie oceniać czas. Przejściem do objektywnej oceny czasu jest jednak nie zapoznanie się z zegarem, lecz pewne stale o tym samym czasie powtarzające się czynności.

Że długość dnia jest zależna od pory roku, rozumieją dopiero dzieci 9-letnie (76%). Dzieci 7-letnie nie zdają sobie jeszcze sprawy z tych zmian. U dzieci 8-letnich stwierdziłem stadjum przejściowe: wiedzą one, że długość dnia jest zmienna, ale nie umieją tego związać z porą roku. Meumann stwierdził, że pojęcie pór roku jest niejasne u dzieci 6-letnich. Z badań przeprowadzonych przeze mnie wynika, że pojęcie to jest dopiero u dzieci 9-letnich jasne.

Pojęcie roku i jego podziału jest u dzieci 7- i 8-letnich niejasne. Z badań moich wynika to, co stwierdził Ziehen: Dzieci 6—8-letnie orjentują się w stosunkach czasowych, które im narzuca przymus codziennego życia, ale wszystko to, co przekracza krótkie okresy czasu, jest im obce. Badane przez Ziehena dzieci 8-letnie nie wiedzą ile dni ma rok. Z badań przeprowadzonych przeze mnie wynika, że nawet dzieci 9-letnie nie wiedzą z ilu dni składa się rok.

Dziecko 7- i 8-letnie często nie zna kryterjów podziału czasu: miesza nazwy miesięcy i pór roku.

Dzieci podlegają złudzeniom czasowym: czas wypełniony wydaje się krótki, czas niewypełniony i oczekiwanie długi. Pozostaje to w związku z prawem Benussi'ego, że podział czasu wywołuje tendencję subjektywnego skrócenia czasu [9]). Dziecku 7-letniemu wydaje się czas zawsze długi, bo nie zna podziału na godziny. Życie szkolne jest normowane rytmicznym przebiegiem lekcyj i przerw. Dziecku wydaje się więc, że czas wypełniony lekcjami upływa szybko.

Na pytania: Ile miesięcy ma rok? Ile dni ma tydzień? dzieci w Katowicach, badane pod kierunkiem prof. Szumana, dały wyniki lepsze, aniżeli badane przeze mnie dzieci warszawskie. Ilość dni w tygodniu podaje dobrze wśród badanych w Katowicach 86% dzieci klasy III szkoły powszechnej, u mnie 64%. Ilość miesięcy w roku podaje dobrze 85% dzieci katowickich w klasie III, u mnie 76% 9-letnich.

Pojęcie północy jest dopiero dla dzieci 9-letnich zrozumiałe (84%). Niektóre dzieci młodsze utożsamiają północ ze zmrokiem (11,7%).

Z zebranych przeze mnie odpowiedzi wynika, że pojęcie czasu historycznego i pojęcie czasu jako rozwoju, a więc te pojęcia, które według Ribota występują w drugiej fazie rozwoju poczucia czasu, są u dzieci w wieku 7 do 9 lat niejasne. Nie umieją one ocenić przeszłości historycznej: „bardzo dawno" to u większości okres, nie przekraczający dziesięciu lat (56% 9-letnich).

Czas dłuższy niż życie dziecka jest dla niego nieuchwytny. Dziecko nie umie w przeszłości umiejscowić takich faktów jak życie matki.

Dzieciom brak jasnego pojęcia osobistego rozwoju. Nie zdają sobie sprawy z długości życia ludzkiego, oceniają ją

[9]) Benussi Vittorio Dr.: Psychologie der Zeitauffassung. Heidelberg. Curt Winter. 1913, str. 426.

najczęściej na podstawie konkretnych wypadków przypadkowo zaobserwowanych. Dzieci 7- i 8-letnie nie zdają sobie sprawy z długości własnego życia. Często nie umieją podać ile mają lat.

W ocenie przeżyć indywidualnych popełnia dziecko we wieku 7—9 lat błędy. W stosunku do przeszłości nieprzeżytej są błędy większe. Piaget stwierdził, że dzieci genewskie poniżej 8 lat wypowiadają, iż ojciec ich żył za czasów Escalade (oblężenie Genewy w r. 1602), dzieci 8—10-letnie sądzą, iż żył wtedy ich dziadek [10]). Wśród dzieci, badanych przeze mnie, spotkałem tylko w czterech wypadkach (5,2%) odpowiedzi, że matka żyła już za czasów Kopciuszka, chociaż na pojęcie „bardzo dawno" podały więcej lat od wieku matki. Naogół podają dzieci jako czas bardzo dawny tak małą ilość lat, że matka faktycznie żyła w tym czasie. W wypadkach podawania większej ilości lat, np. stu i więcej, orjentują się, że matka ich nie mogła żyć w tym czasie.

W wypowiedziach dzieci zauważyć można pewne sprzeczności. W zestawieniu tablicy III („krótko potem") z tablicą IV („wkrótce") uderza w odpowiedziach brak zgodności. Sprzeczność ta może się wydawać nie tak wielka, skoro za każdym razem dziecko ocenia inną sytuację, przedstawioną w bajce. A może da się tu zastosować to, co mówi Piaget, że do 7—8 roku życia dzieci nie dbają o jednolitą opinję o danym przedmiocie. „Niewątpliwie nie mają równocześnie myśli sprzecznych ze sobą, ale przyjmują w różnych chwilach twierdzenia, które przy zestawieniu okazałyby się sprzecznemi. Dzieci są nieczułe na te sprzeczności, przechodząc od jednego punktu widzenia do drugiego, zapominają o swem stanowisku poprzedniem" [11]).

[10]) Piaget M. J.: Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire. „Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire". 1933. Nr. 2, str. 8—13.

[11]) Piaget Jan Dr.: Mowa i myślenie u dziecka. Lwów — Warszawa. Książnica Atlas. 1929, str. 94.

STANISŁAW WAWRZYŃCZYK — WILNO

ZAINTERESOWANIA NAUKOWE I WYNIKI PRACY STUDENTÓW POLONISTYKI

Treść:

Gdy zainteresowania dzieci i młodzieży szkolnej były często przedmiotem badań, w dziedzinie zainteresowań młodzieży uniwersyteckiej istnieją bardzo nieliczne prace, zapewne ze względu na trudności techniczne badań oraz większą złożoność zagadnienia.

Można tu wymienić pracę A. Busemann'a, dotyczącą zainteresowań naukowych studentów Akademji Pedagogicznej w Kolonji, oraz prace psychologów amerykańskich jak: Bernard'a O. Nemoitin'a, Ralph E. Fritz'a, Katharine van Tayl i A. T. Poffenberger'a.

Psychologowie amerykańscy badają zainteresowania, zdolności i postępy w studjach młodzieży akademickiej. Poffenberger bada nawet zależność, jaka istnieje między postępami w studjach na wyższej uczelni a powodzeniem w dalszem życiu.

O roli zainteresowań w życiu człowieka mówi się bardzo często. Busemann twierdzi, że wyniki pracy są niezależne od zainteresowań. Według psychologów amerykańskich zainteresowania wywierają duży wpływ na wyniki pracy.

W polskiej literaturze psychologicznej nie mamy jeszcze prac, dotyczących roli zainteresowań naukowych w życiu młodzieży akademickiej. Zagadnienie roli zainteresowań naukowych w życiu studentów ma jednak doniosłe znaczenie dla całości badań życia psychicznego młodzieży.

Poznanie przebiegu oraz warunków i wyników pracy naukowej studentów może określić choćby w przybliżeniu rolę uniwersytetu, jako środowiska, w którem się młodzież rozwija, a przedewszystkiem może dać pewien obraz procesu rozwoju życia psychicznego młodzieży akademickiej.

Praca obecna wykonana pod kierunkiem Ks. Doc. Dr. Mieczysława Dybowskiego w Zakładzie psychologicznym Uniwersytetu Stefana Batorego ogranicza się do zbadania wpływu zainteresowań naukowych na wyniki pracy studentów polonistyki U. S. B. w Wilnie.

I. Sformułowanie zagadnienia.

1. Cel pracy.

Istnieje powszechne przekonanie, że wyniki studjów, jak wogóle wyniki samodzielnej pracy człowieka, zależą od jego uzdolnień i zainteresowań.

Opierając się na definicji Busemann'a [1]), zainteresowaniem nazywamy dyspozycję człowieka do pracy intelektualnej w obranej dziedzinie wiedzy. Busemann odróżnia stałe zainteresowanie od aktualnego t. j. chwilowego. Termin zainteresowanie będzie używany w pracy obecnej w tem pierw-

---

[1]) „Unter Interesse verstehen wir in unserem Zusammenhang die habituelle Tendenz zur geistiger Beschäftigung mit einem Gegenstande" (3, s. 327).

szem znaczeniu, gdyż o takiem zainteresowaniu mówi Busemann i psychologowie amerykańscy.

Busemann zebrał wypowiedzi 114 osób, studjujących w Akademji Pedagogicznej w Kolonji. Postawił on studentom następujące pytanie: „W jakim stopniu szkoła wyższa pogłębia (lub obniża) moje zainteresowanie? Czem to tłumaczę?“ Opracowanie statystyczne zebranych wypowiedzi wykazało pozytywny wpływ szkoły wyższej na zainteresowania, które wzrosły u 66% studentów.

Co do warunków powstawania zainteresowań, to Busemann stwierdza, że: 1. Na powstawanie i rozwój zainteresowań wpływa środowisko, w jakiem się człowiek rozwija. 2. Brak zainteresowań tłumaczy się brakiem zdolności. 3. Uniwersytet, jako środowisko, wpływa na rozwój zainteresowań, lecz niezawsze. 4. Wyniki pracy nie zależą od zainteresowań. Warunkiem trwałości zainteresowań są przeżycia, związane z czynnością poznawczą umysłu oraz radość z uzyskanych rezultatów tej czynności (Funktions- und Erfolgslust).

Wnioski Busemann'a nie wydają się dostatecznie uzasadnione, przeciwnie wzbudzają następujące zarzuty:

1°. Rola środowiska jest wielka, jednakże na podstawie zebranego przez Busemann'a materjału można zauważyć, że zdanie jego ma cechy daleko posuniętego uogólnienia.

2°. Niewątpliwie zdolności odgrywają w procesach poznawczych znaczną rolę (jak to zaznacza Nemoitin), nie można jednak twierdzić, że w przypadku braku zainteresowań mamy do czynienia z brakiem zdolności. W podziale na typy nie uwzględnia Busemann stopnia zainteresowań. Dla określenia jednak zainteresowań nie wystarcza tylko podanie ich dziedziny i rozległości, gdyż samo przyjęcie rozległości zainteresowań nasuwa tu konieczność uwzględnienia ich stopnia.

3°. Bardzo często uniwersytet nie wpływa na zainteresowania i z innych względów, nietylko z powodu różnicy typów zainteresowań. Busemann nie uwzględnia roli innych czynni-

ków, jak warunków materjalnych, stosunków koleżeńskich (t. zw. „atmosfery współpracy naukowej"), które odgrywają znaczną rolę w rozwoju intelektualnym młodzieży.

4⁰. Twierdzenie Busemann'a (wyniki pracy nie zależą od zainteresowań) nie oparte na zebranym materjale, ani też na rezultatach innych autorów — nie jest uzasadnione. Cytowane przez niego pojedyńcze wypowiedzi nie mogą służyć jako dowód tego twierdzenia.

Badania na szerszą skalę przeprowadzili psychologowie amerykańscy.

Bernard O. Nemoitin (8) zbadał metodą kwestjonarjusza 150 studentów starszych lat studjów. W kwestjonarjuszu wymieniono 42 przedmioty studjów. Zadanie studentów polegało na wyliczeniu przedmiotów najbardziej, lub najmniej interesujących, z podaniem stopnia zainteresowania (bardzo duży, lub duży).

Na podstawie obliczeń stwierdza Nemoitin: 1. Istnienie korelacji między zainteresowaniem i zdolnością. 2. Zainteresowanie wzrasta na wyższych latach studjów. 3. Rola zainteresowań jest tak wielka, że w badaniu i ocenie wyników pracy można ograniczyć się do analizy samych zainteresowań, jako najważniejszego czynnika, warunkującego rozwój intelektualny studentów.

Nemoitin nie uwzględnia typów, ani ze względu na dziedzinę, ani też ze względu na rozległość zainteresowań. Ogranicza się tylko do wyliczenia przedmiotów i stopnia zainteresowań. Poza tem, wyznaczając dla zainteresowań tak dużą rolę, nie stara się wcale wykazać na podstawie własnych wyników, lub też na podstawie innych prac, że zainteresowanie jest niezbędnym motywem działania ludzkiego.

Podobne braki można zauważyć w pracy Katharine van Tayl i Alvin C. Eurich (11). Wynikiem ich badań jest podział zainteresowań (245 osób) na 6 grup ze względu na przedmiot i stopień zainteresowań. Zebrany materjał, opracowany mechanicznie, jest prostem obliczeniem danych, które jeszcze nic

nie mówią o istocie samego zjawiska psychicznego, jakiem jest zainteresowanie.

Poffenberger (9) na podstawie dużego materjału statystycznego (4 000 osób, byłych studentów inżynierji wojskowej) twierdzi, że student, wykazujący w szkole dobre postępy, ma w dalszem życiu większe szanse powodzenia.

Zadanie, jakie sobie postawił Poffenberger, było bardzo ułatwione. Zebranie dużego materjału nie nastręczało trudności, gdyż materjał ten znajdował się gotowy w kancelarjach wojskowych. Stosunkowo duży materjał umożliwił badanie zależności, jaka istnieje między postępami w szkole a powodzeniem w dalszem życiu. W pracy swojej dochodzi Poffenberger do następujących wniosków:

1. Im lepsze postępy robi student w okresie studjów, tem większe ma możliwości powodzenia w dalszem życiu.

2. Studenci, wykazujący gorsze postępy w nauce, są bardziej skłonni do moralnych upadków w życiu, niż ich koledzy, wykazujący dobre wyniki studjów.

W Polsce nie badano problemu zainteresowań i pracy studentów na uniwersytecie.

Dotychczasowe prace z dziedziny psychologji młodzieży szkół powszechnych i średnich (Felhorska, Studencki, Baley, Szuman) oświetlają z różnych stron procesy rozwojowe życia psychicznego młodzieży (5, 1, 10).

Celem obecnej pracy jest odpowiedź na pytanie:

1. Jakie są zainteresowania naukowe studentów polonistyki U. S. B.?

2. W jakim stopniu zainteresowania naukowe studentów wpływają na ich pracę i jej wyniki? [2]).

---

[2]) Terminem „zainteresowania polonistyczne“ będą określane w obecnej pracy zainteresowania, dotyczące wyłącznie zagadnień, związanych z dziedziną studjów polonistycznych, dla odróżnienia od „szerszych naukowych“ zainteresowań, n. p. do filozofji, matematyki, nauk przyrodniczych, historji. Termin zaś „zainteresowania naukowe“ będzie stosowany do jednych i drugich, jako pojęcie ogólne.

2. *Metoda.*

Ponieważ ankieta, z której praca obecna korzysta jako z metody zbierania materjału, łączy się z introspekcją, powstaje potrzeba omówienia wartości obu tych metod.

G. E. Müller ostrzega przed zbyt częstem stosowaniem metody introspekcji, która, przeprowadzona w warunkach sztucznych, często nie daje wartościowych rezultatów.

Główne ostrzeżenia, jakie daje Müller (7, s. 146 i n.) przed stosowaniem metody introspekcji, są następujące:

1. Osoba, badana metodą introspekcji, wpływa na przebieg zjawiska psychicznego (n. p. przy badaniu objawów własnego gniewu, radości i t. p.).

2. Osoba badana ulega sugestji.

3. Ma uwagę przymusowo skierowaną ku narzuconemu przedmiotowi badania.

4. Stawiając pytania, należy unikać rzeczy zbyt osobistych, gdyż trudno spodziewać się na nie odpowiedzi szczerych i wyczerpujących.

Ostrzeżenia te są całkowicie słuszne; do nich, ze względu na cel obecnej pracy, należy dołączyć jeszcze następujące uwagi:

1. Osoby badane mogą dać fałszywy obraz własnych przeżyć z powodu tendencji do wykrywania w sobie ciekawych rysów.

2. Badane osoby mogą dać odpowiedzi świadomie fałszywe, wskutek niepoważnego ustosunkowania się do ankiety, lub wskutek braku szczerości.

3. Ponieważ badane osoby łatwo ulegają sugestji, należy przedewszystkiem unikać sugestywnych pytań, gdyż inaczej uzyskane odpowiedzi będą bezwartościowe.

Do ankiety, jako metodycznie mniej wartościowego sposobu badań, uciekamy się w tych przypadkach, gdzie zastosowanie innych metod jest niemożliwe.

Nie należy jednak nie doceniać dodatnich stron tej metody. Ankieta, przy zachowaniu odpowiednich środków ostrożności, daje bardziej obfity materjał niż inne metody, opracowanie jego może prowadzić do cennych wniosków. Dlatego też w badaniach masowych ankieta jest dotychczas szeroko stosowana.

Busemann ogranicza się do metody ankiety, gdyż, jak sam przyznaje [3]), niema innej metody badania zainteresowań młodzieży. Wiele braków jego pracy, o których była mowa poprzednio, ma swoje źródło w niezupełnie ścisłem opracowaniu materjału, a nie w zastosowaniu ankiety, jako metody badania.

Opracowanie wyników ankiet, dotyczących zainteresowań młodzieży (Polskie Arch. Psych. T. V. 1932) ma raczej charakter informacyjny i nie wyczerpuje całości materjału.

Metodę ankiety zastosował L. Blaustein (2) przy zbieraniu materjału do pracy: „O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym".

W pracy Blausteina dają się zauważyć poważne braki w związku z zastosowaniem metody ankiety, a mianowicie:

1. Autor podaje kwestjonarjusz, nie uzasadniając jego tekstu.

2. Autor, odnosząc się, jak sam twierdzi, z rezerwą do metody ankiety, nie zabezpieczył się dostatecznie przed błędami tej metody, wskutek czego wnioski autora, dotyczące badanego zjawiska psychicznego, nie są należycie uzasadnione.

Podobne braki dają się dostrzec w pracy Felhorskiej i Studenckiego, jednak autorzy mieli w tym przypadku narzuconą metodę ankiety, gdyż otrzymali do opracowania materjał gotowy, zebrany przez poprzedników.

---

[3]) „Überdies aber wird jede Untersuchung über Interessen Selbstdarstellungen benutzen müssen, weil rein objektive Feststellungen des mit Interesse gemeinten Sachverhalts nicht möglich ist". (3, s. 327).

Badania amerykańskie różnią się metodą od omówionych prac i nie mogą w obecnym przypadku być wzorem dla analizy materjału, już choćby ze względu na wyłącznie statystyczne traktowanie wypowiedzi.

Mając na względzie wypowiedziane powyżej myśli o konieczności zabezpieczenia się przed błędami oraz biorąc pod uwagę i dodatnie strony ankiety, — praca obecna przyjęła tę metodę, w formie kwestjonarjusza, z którego autorowi wypadło korzystać.

Ankietę, z której czerpie materjał obecna praca, wydała Sekcja Psychologiczna Koła Filozoficznego Studentów U. S. B. w Wilnie. Autorom ankiety chodziło o zebranie materjału do poznania psychiki studenta-polonisty, czyli chodziło o poznanie, jak i w jakich warunkach pracuje student w obranej dziedzinie. Kwestjonarjusz ankiety zawiera 52 pytania, dotyczące:

I. Danych osobistych (pytania 1—4).
II. Zainteresowań w szkole średniej (p. 5—10).
III. Pracy na uniwersytecie (p. 11—41).
IV. Warunków materjalnych (p. 42—44).
V. Życia akademickiego (p. 45—52).

Celem sprawdzenia wiarogodności wypowiedzi, pytania sformułowano w ten sposób, że niektóre zagadnienia powtarzają się kilka razy w zmienionej formie. Niewszystkie pytania wspomnianej ankiety odnoszą się do zagadnienia zainteresowań i wyników pracy, dlatego też w obecnych badaniach skorzystano tylko z pytań następujących:

A. Pytania dotyczące danych osobistych, zainteresowań w szkole średniej oraz warunków materjalnych.

1 Wiek. (Ile lat skończonych?)

2. Student(ka). (Który rok studjów?)

3. Rok otrzymania matury i typ ukończonego gimnazjum.
4. Data wstąpienia na U. S. B.
Zawód ojca.
5. Do jakich przedmiotów wykazywał(a) P. większe zamiłowanie (i w której klasie to stwierdził(a)? Jaki był stopień zamiłowań: b. wielki, duży, średni, mały, minimalny?)
6. Jaki stopień z języka polskiego ma P. na świadectwie dojrzałości?
7. Jakich autorów czytał(a) P. dobrowolnie poza obowiązkową lekturą?
8. Jakie problemy zainteresowały P. w szkole pod wpływem czytanej lektury (które z problemów społecznych, wychowania, poezji, lub innych)? Jaki był stopień zainteresowań: b. duży, duży, średni, mały, minimalny?
9. Czy obrał(a) P. studjum polonistyczne jeszcze w czasie pobytu w szkole (w której klasie), czy też zapisał(a) się na to studjum potem wskutek innych przyczyn (jakich)?
10. Czy wstępując na Uniwersytet miał(a) P. na celu pracę naukową, pedagogiczną, artystyczną, lub dziennikarską?
42. Czy w gimnazjum pracował(a) P. zarobkowo (jeśli tak, to od której klasy)?
43. Czy obecnie jest P. na utrzymaniu rodziców, czy otrzymuje stypendjum?
44. Jeśli P. pracuje na własne utrzymanie, to ile godzin dziennie poświęca pracy zarobkowej?

B. Pytania, dotyczące zainteresowań naukowych na Uniwersytecie.

12. Co pragnie P. osiągnąć przez studja uniwersyteckie?
13. Jaki rodzaj pracy jest P. najbliższy, najprzyjemniejszy (wykłady, ćwiczenia, lektura, seminarja) i w jakim stopniu (stopnie jak wyżej)?
14. Jakich autorów P. najchętniej czyta?
19. Jakie wykłady odpowiadają P. i w jakim stopniu?
    a) z zakresu teorji literatury?
    b) z zakresu badań estetycznych nad tekstami literackiemi?
    c) z zakresu historji kultury, prądów społecznych oraz biografji autorów?

21. Jakie prace na seminarjach literackich odpowiadają P. i w jakim stopniu? Chodzi tu o następujące prace:
    a) czytanie dzieł i dyskusje na tematy z zakresu teorji literatury,
    b) analizy estetyczne utworów literackich,
    c) dyskusje nad pracami członków seminarjum.
34. Na jakie inne seminarja P. uczęszcza?
36. Jaki wpływ na dotychczasowe studja wywarły u P. nauki filozoficzne (które nauki i jaki silny wpływ)?
38. Jakie problemy interesują P. obecnie najbardziej (naukowe, społeczne, wychowawcze i inne oraz w jakim stopniu)?
39. W jakiej dziedzinie pragnie P. obecnie pracować?

C. Pytania, dotyczące metody pracy.

11. Jakie prace czytał(a) P. przed, lub po wstąpieniu na Uniwersytet o organizacji i metodzie pracy uniwersyteckiej?
15. Ile godzin dziennie poświęca P. wyłącznie pracy uniwersyteckiej?
16. Jaki P. posiada plan pracy naukowej czy może tylko kieruje się wzbudzonemi chwilowo zainteresowaniami?
17. Czy planu tego P. ściśle przestrzega?
18. Czy P. woli uczyć się w celu zdawania egzaminów, czy samodzielnie szukać rozwiązania zagadnień?
20. Czy uczęszcza P. systematycznie na wykłady?
22. Jakie korzyści dają P. dyskusje, prowadzone na seminarjach?
23. Czy te dyskusje, jako jeden ze sposobów pracy uniwersyteckiej wydają się P. celowe, czy też wolałby P. jakąś inną metodę pracy?
24. Czy zabiera P. głos w dyskusjach (tak, lub nie i dlaczego)?
25. W jaki sposób przygotowuje się P. do pracy, odbywającej się na seminarjach?
29. Czy pracuje P. systematycznie, czy dorywczo przed egzaminem?
32. Jak powstał temat pracy magisterskiej? Czy temat ten obrał(a) P. sam(a) czy dopomógł P. Profesor?
33. W jaki sposób zbiera P. materjał do pracy?

D. Pytania, dotyczące wyników pracy.

26. Ile P. złożył egzaminów magisterskich?
30. Czy przystąpił(a) P. do pisania pracy magisterskiej?
31. Ile P. napisał(a) prac seminaryjnych?
37. Czy zna P. języki obce i które z nich przyswoił(a) sobie w czasie studjów?

Systematyczne ujęcie powyższych zapytań, ze względu na cel pracy, przedstawia się jak następuje:

A. W części pytań, dotyczącej danych osobistych i warunków materjalnych studentów, chodzi o uzyskanie odpowiedzi, umożliwiających poznanie środowiska, z jakiego pochodzą badane osoby, ich wieku oraz daty rozpoczęcia studjów. Pytania, związane z okresem pobytu w szkole średniej, dotyczą zainteresowań, czasu obrania studjum polonistycznego oraz okoliczności, które wpłynęły na wybór przedmiotu studjów.

B. Pytania, związane z pracą studentów na uniwersytecie, dotyczą celu studjów, rodzaju najbardziej lubianej pracy oraz dziedziny zainteresowań studentów. W tej części pytań zostały uwzględnione zagadnienia, które są przedmiotem wykładów i ćwiczeń seminaryjnych. Brano tu również pod uwagę fakt uczęszczania studentów na inne seminarja (filozoficzne, psychologiczne, pedagogiczne i. t. p.).

C. Znaczna część pytań kwestjonarjusza dotyczy metody samodzielnej pracy studentów, jak również pracy na seminarjach polonistycznych oraz sposobu pisania pracy magisterskiej. W tej części pytań kwestjonarjusza chodzi o uzyskanie materjału, umożliwiającego stwierdzenie związku, jaki istnieje między zainteresowaniem, metodą, a wynikami pracy studentów.

Dla uzyskania możliwie dokładnych odpowiedzi, kwestjonarjusz wymaga nietylko określenia dziedziny, ale i stopnia zainteresowań, który badane osoby zaznaczają w odpowiedziach systemem piątkowym.

3. *Materjał pracy.*

Materjał, na którym się opiera obecna praca, zebrano w miesiącu czerwcu 1934 r. (50 kwestjonarjuszy) i w lutym 1935 r. od tych osób, które poprzednio nie zwróciły wypełnionych arkuszy (14 kwestjonarjuszy). Razem zbadano 64 osoby.

Kwestjonarjusze wręczono uczestnikom seminarjów polonistycznych, przyczem o ważności ankiety poinformowali studentów P. P. Kierownicy poszczególnych seminarjów. Wypełnione arkusze (od 50 osób) zebrał sam autor pracy który porozumiał się z każdą osobą, odpowiadającą na pytania kwestjonarjusza. Pozostałe odpowiedzi (od 14 osób) wrzucono do specjalnie przeznaczonej na ten cel puszki. Pozatem

informacyj w sprawie sposobu wypełniania kwestjonarjusza udzielali członkowie Sekcji Psychologicznej Koła. Materjał obejmuje około 85% studjujących polonistów. Z zebranych 64 arkuszy jeden odrzucono ze względu na niepoważne traktowanie ankiety.

Materjał ten (63 arkusze), jak się wydaje, posiada dostateczną wartość dla omawianego w pracy zagadnienia ponieważ:

a) zebrano odpowiedzi od osób najbardziej znanych z pracy na seminarjach i na terenie akademickim.

b) zachowano anonimowość odpowiedzi.

c) liczba zebranych odpowiedzi stanowi około 85% osób studjujących polonistykę.

Na tem miejscu składam podziękowanie wszystkim osobom, które wypełniły kwestjonarjusze i udzieliły mi odpowiedzi dodatkowych na pytania, szczególnie ważne dla obecnej pracy. Panu prof. dr. T. Czeżowskiemu tą drogą wyrażam swoją wdzięczność za udzielone mi rady w czasie układania kwestjonarjusza. Serdeczne podziękowania składam ks. prof. dr. M. Dybowskiemu za cenne wskazówki, jakich nie szczędził mi w czasie układania kwestjonarjusza, a przedewszystkiem w czasie pisania pracy.

II. Opracowanie materjału.

1. Zainteresowania w szkole średniej.

Szkoła średnia, jako środowisko, wywiera wielki wpływ na zainteresowania uczniów.

O ile dzieci w szkołach powszechnych nie wykazują żywych zainteresowań do przedmiotów nauki, co stwierdził Busemann na podstawie swoich wcześniejszych badań [4]), o tyle szkoła średnia wpływa na rozwój duchowy uczniów w ten

[4]) W końcu pracy stwierdza Busemann (4), że dzieci nie są zdolne do żywego zainteresowania się przedmiotem. Porównaj także (3, s. 347 i 354).

sposób, że wzbudza zainteresowania do pewnych dziedzin wiedzy.

Busemann twierdzi, że zainteresowania nie wpływają na wybór dziedziny przyszłej pracy ucznia na uniwersytecie, gdyż jego zdaniem szkoła średnia przygotowuje do pracy w każdej dziedzinie wiedzy i każda dziedzina jest właściwie w równym stopniu interesująca dla tych, którzy w niej zaczną pracować.

Analiza materjału, na którym się opiera praca obecna, prowadzi do innych wniosków. Dla braku miejsca, z obszernych zestawień materjału, dotyczącego zainteresowań studentów w czasie ich pobytu w szkole średniej, pozostawiono tylko streszczenia.

Zestawienie odpowiedzi na pytania, dotyczące danych osobistych i zainteresowań studentów w czasie pobytu w szkole średniej, prowadzi do następujących wniosków:

1. Ze względu na typ ukończonego gimnazjum, badane osoby posiadają w większości przypadków wykształcenie humanistyczne (84% osób ukończyło gimnazjum typu humanistycznego 4,8% — gimnazjum typu klasycznego, a 8% — gimnazjum typu matematyczno-przyrodniczego).

2. Znaczna większość badanych osób (70%) wykazywała zainteresowania do literatury i języka polskiego (duże zainteresowanie u 65% osób; małe zainteresowanie u 5% osób). Do matematyki i nauk przyrodniczych wykazywało zainteresowanie 38% osób.

3. Zainteresowania polonistyczne były powodem obrania dziedziny studjów. Czas obrania studjum polonistycznego przypada u 61,8% osób na klasy od V-ej do VIII-ej gimnazjum, bezpośrednio przed zapisaniem się na uniwersytet obrało tę dziedzinę pracy 38,2% osób, z czego 19% stanowią studenci „przypadkowi", zmuszeni z konieczności zapisać się na studjum polonistyczne.

4. Na podstawie lektury daje się zauważyć, że zainteresowania problemami społecznemi, literackiemi i wychowaw-

czemi były dla większości badanych osób powodem obrania studjum polonistycznego ze względu na podkreślony w wypowiedziach cel pracy pedagogicznej (74,6% osób), artystycznej lub publicystycznej; 11% badanych osób wstąpiło na studjum polonistyczne bez określonego celu.

Powyższe zestawienia pozwalają zauważyć, że większość zbadanych studentów ukończyła gimnazjum typu humanistycznego, wykazywała zainteresowania polonistyczne wcześniej, niż w klasie VIII-ej oraz w tym czasie zdecydowała swój zawód; na podstawie zaś lektury zainteresowania młodzieży były skierowane do problemów literackich, społecznych i wychowawczych, jako związanych z praktycznym celem przyszłej pracy pedagogicznej.

2. *Zainteresowania na uniwersytecie.*

Wnioski, jakie praca obecna wysuwa na podstawie analizy wypowiedzi studentów o ich zainteresowaniach w szkole średniej, nie są zgodne z wnioskami Busemann'a, według którego zainteresowanie nie odgrywa w życiu człowieka wielkiej roli. Ponieważ Busemann nie badał zainteresowań w związku z wynikami pracy, zatem określenie przez niego roli zainteresowań w życiu człowieka nie ma dostatecznego uzasadnienia, zwłaszcza że w niektórych miejscach swego dzieła nie może Busemann pominąć związku, jaki zachodzi pomiędzy zainteresowaniem, a metodą i wynikami pracy [5]).

Badania Poffenberger'a, oparte na wielkim materjale statystycznym, wykazały, że zainteresowanie, a także metoda i wyniki pracy w wyższej uczelni, wpływają na powodzenie człowieka w dalszem samodzielnem życiu.

---

[5]) „Funktionslust und Erfolgslust... müssen die geistige Arbeit begleiten, damit eine dauernde Tendenz erzeugt wird, sich mit dem betreffenden Gegenstand weiter zu beschäftigen". (3, s. 344).

Zgodnie z celem pracy, należy obecnie przystąpić do zbadania wpływu zainteresowań na metodę i wyniki studjów, drogą analizy wypowiedzi, łączących się z motywami obrania studjum polonistycznego oraz z metodą i wynikami pracy.

A. Cel studjów.

W grupie pytań, dotyczących zainteresowań na uniwersytecie, na pytanie 12-e („Co P. pragnie osiągnąć przez studja uniwersyteckie?"), uzyskano odpowiedzi, które wskazują na to, że większość osób miała na celu pogłębienie swej wiedzy. Badane osoby, na podstawie wypowiedzi, ze względu na cel studjów, dadzą się ująć liczbowo w następujące cztery grupy:

1. mające na celu pogłębienie wiedzy: studentki — 15; studenci — 9; (razem 38,1%).

2. mające na celu pracę naukową: studentki — 4 (razem 6,3%).

3. mające na celu dyplom i pracę samodzielną: studentki — 15; studenci — 7; (razem 35%).

4. mające na celu dyplom: studentki — 10; studenci — 3; (razem 20,6%).

(Dla zaznaczenia czterech powyższych grup w dalszym ciągu pracy będą użyte symbole:

W. — wiedza. D. — dyplom. D. i S. — dyplom i dalsze studja. N. — praca naukowa).

Większość osób badanych pragnęła:

(12) Pogłębić swój pogląd na świat i życie, zdobyć wiedzę z zakresu swego przedmiotu oraz uniezależnić się pod względem materjalnym. (W; studentka: Z. W.).

Jaknajwyższy poziom rozwoju umysłowego, zdobycie podstawy i metod dla samodzielnej pracy w obranej dziedzinie, możliwie dokładne opanowanie zasadniczych jej działów, umiejętność orjentowania się i operowania materjałem naukowym. (W; studentka: A. Ka.).

Możliwie wysoki poziom kultury duchowej, wszechstronne przygotowanie do życia, by coś dobrego zrobić a uniknąć katastrof i cierpień. (W; studentka: Cz. K.).

Studenci pragną zdobyć podstawy do „znaczenia w świecie“ i do pracy twórczej:

(12) Przedewszystkiem dalszy rozwój własnej osobowości, zwiększenie orjentacji w trudnych dotąd dziedzinach, podniesienie stopnia kultury, zdobycie pewnej pozycji — nie ekonomicznej, tylko naukowej, zdobycie podstaw do znaczenia w świecie i do możliwości pracy. (W. i N.; student: J. D.).

Pragnę rozszerzyć horyzonty intelektualne, wykształcić styl, by móc się poświęcić pracy twórczej. (W. i N.; student: St. A.).

Obszerną odpowiedź daje inny student (P. An.):

(12) Na teraz studja uniwersyteckie są najprzyjemniejszym i najpodnioślejszym sposobem spędzania wolnego czasu. Nie wiem, czy ukończenie uniwersytetu da mi jakąś praktyczną pomoc... Nie wiem, czy zamiast pracy pedagogicznej nie czeka mnie praca w handlu, przemyśle, na co jestem trochę przygotowany, poza tem może dziennikarstwo... czasem zaś może — przy dobrych chęciach praca z łopatą. Zresztą kiedy zapisywałem się na uniwersytet, nie chodziło mi o zdobycie posady. Nie znałem wówczas metody pracy uniwersyteckiej, spodziewałem się jednak, że znajdę tam jakieś ekonomiczniejsze sposoby zaspakajania t. zw. „żądzy wiedzy“; pozatem wstąpiłem na uniwersytet, aby się „uczłowiecznić“. Jest to i teraz jednym z głównych celów moich studjów. (W. i P. S.).

Osoby pragnące osiągnąć pogłębienie wiedzy, nie wspominają nic o dyplomie, jako celu studjów (A. Ka.; Cz. K.; P. An.; J. D.; St. A.). Natomiast osoby, dla których celem studjów jest dyplom, piszą przedewszystkiem o możności zarobkowania, a dalsze kształcenie się stawiają na drugim planie. (E. D.; T. W.; K. Z.). Za pracą naukową wypowiedziały się cztery studentki (H. J.; K. Na.; D. G.; S. M.). Studenci myślą o pracy naukowej obok pracy społecznej, czy pedagogicznej.

Dla większości (77%) osób pogłębienie wiedzy i zdobycie wyższej kultury duchowej, potrzebnej w pracy twórczej i pedagogicznej, jest głównym celem studjów. Dla 20,6% osób głównym celem studjów jest uzyskanie dyplomu.

B. Rodzaje pracy studentów i wpływ studjów.

Pytanie 13-e dotyczy pracy studentów, najbardziej dla nich przyjemnej. Badane osoby wymieniają tu lekturę, wykłady i seminarja.

Najwięcej osób wypowiedziało się za pracą samodzielną; dla mniejszej liczby osób wykłady i seminarja są najbliższym i najprzyjemniejszym rodzajem pracy.

Odpowiedzi na pytanie 13-e są często tej treści:

(13) Najprzyjemniejszy, najbliższy rodzaj pracy — praca samodzielna. Częściowo odpowiadają mi wykłady, które jednak z natury swego charakteru (drobiazgowość, metoda) nie dają oczekiwanego rezultatu. (A. F.).

Przedewszystkiem lektura, potem wykłady, na ostatniem miejscu seminarja. Wiem, że seminarja u polonisty powinny mieć pierwszeństwo przed wykładami, ale lubię się „dowiadywać". Wykład daje mi więcej korzyści, niż mozolnie, a często nieudolnie opracowany referacik na seminarjum. (A. K.).

Dużo korzystam z wykładów, mniej z seminarjów, które są przeważnie nudne, najwięcej z własnej lektury, podczas której mam czas i na zastanawianie się, przyczem nikt mi w danej chwili nie przeszkadza. (J. D.).

Powyższe odpowiedzi wskazują, że praca samodzielna jest w większości przypadków najbardziej przyjemna dla studentów polonistyki. Wykłady mają wartość o tyle, o ile rozszerzają horyzonty myślowe studenta.

Dane liczbowe wskazują na to, że dla większości (50 osób) lektura jest najprzyjemniejszym rodzajem pracy, po niej dopiero idą seminarja i wykłady.

Poza obowiązującemi wszystkich studentów polonistyki seminarjami literackiemi i językowemi, udział studentów w pracach, odbywających się na innych seminarjach, jest nieznaczny.

Na pytanie 36-e, dotyczące wpływu nauk filozoficznych na dotychczasowe studja, odpowiedziało 37 osób (58,7%). W większości przypadków nauki filozoficzne nie wywarły wpływu na zainteresowania. W pierwszych latach

studjów słuchają studenci wykładów filozofji, lecz najczęściej przedmiot ten przestaje ich interesować. To też odpowiedzi na pytanie, jaki wpływ na dotychczasowe studja wywarły nauki filozoficzne, są najczęściej tej treści:

(36) Żadnego, albo b. mały. W pierwszych latach studjów uczęszczałam na wykłady z filozofji i proseminarjum filozoficzne, ale się wkrótce przekonałam, że nie mogę podołać pracy i zaniedbałam studja filozoficzne, chociaż mnie interesowały. (Absolw. A. K.).

Dotychczas znam tę dziedzinę bardzo mało, tyle tylko, co skorzystałam z egzaminu. (N. P.).

Nauki filozoficzne wpływają na pogłębienie światopoglądu studentów. Niektóre osoby tak piszą o wpływie nauk filozoficznych:

Studja filozoficzne wpłynęły na rozszerzenie światopoglądu i wzbudzenie sceptycyzmu do autorytetów, teorji i norm; (student A. F.).

(36) Bardzo pożyteczną była dla mnie logika, ucząc mnie ścisłości w wyrażaniu swych myśli i w metodzie pracy. Epistemologji zawdzięczam b. pożyteczny sceptycyzm, w stosunku do własnych przekonań i do przekonań innych osób, choćby cieszących się naukowym autorytetem. Ostatnio poznałam trochę estetykę. W pracy magisterskiej zajmowałam się problemami estetycznemi i wtedy studja filozoficzne bardzo mi się przydały. (E. S.).

Duży wpływ wywarła na studja logika. Nauczyłam się filozoficznie myśleć. Odzwyczaiłam się od popełniania błędów logicznych. (E. T.).

Pogłębiły stosunek, dały głębsze poznanie istoty wiedzy. Psychologja — b. silny, logika — duży; (student: N. Z.).

Psychologja pomaga mi do lepszego zrozumienia stanowiska psychologicznego w badaniach literackich. Byłoby pożądane, aby poloniści przystępowali do egzaminu z zasad filozofji już w drugim trymestrze studjów. Uporządkowałoby to myślenie i prace byłyby lepiej opracowane; (student, P. An.).

Z podanego materjału wynika, że nauki filozoficzne wpłynęły:

a) na rozszerzenie i pogłębienie światopoglądu studentów (N. Z.; A. F.);
b) rozbudziły krytycyzm i dały pewne podstawy do samodzielnych studjów (E. S.; N. Z.; P. An.).

Osoby, które rozpoczęły studja filozoficzne, lecz przerwały je na początku, nie doznały wpływu nauk filozoficznych na ich światopogląd i na metodę pracy (A. Ka.; N. P.). Ogólnie nauki filozoficzne wywarły wpływ na studja 50,8% osób.

Podobnie znajomość języków obcych jest u studentów bardzo mała (pytanie 37). Zaledwie 25% os. zna dobrze język rosyjski, 16% język francuski i 13,5% język niemiecki. Języka angielskiego nie zna ani jedna osoba. W czasie studjów przyswoiło sobie poszczególne z tych języków zaledwie 6% osób.

Brak znajomości języków obcych stanowi wielką przeszkodę w studjach.

Z podanego materjału dają się wyciągnąć wnioski następujące:

1. Najmilszym rodzajem pracy jest dla studentów polonistyki praca samodzielna, rozumiana głównie jako lektura, potem dopiero seminarja i wykłady.

2. W związku z szerszemi naukowemi zainteresowaniami studentów na inne, nieobowiązkowe seminarja uczęszcza 28 os. (44,4%), a 13 os. (20,6%) uczęszcza na seminarja językowe, w związku z zainteresowaniami polonistycznemi.

3. Nauki filozoficzne wywarły wpływ na studja 50,8% osób. Wpływ ten zaznacza się na rozszerzeniu światopoglądu i wzroście krytycyzmu w samodzielnej pracy naukowej studentów.

4. Znajomość języków obcych jest u studentów bardzo mała.

C. Zainteresowanie przedmiotami studjów na uniwersytecie.

W odpowiedziach na pytanie (38-e), dotyczące zainteresowań, wymieniają studenci zainteresowania: polonistyczne, szersze naukowe, społeczne, wychowawcze i t. p.

Zainteresowania polonistyczne i szersze naukowe łączą się często z zainteresowaniami społecznemi, lub wychowawczemi i trudno je nieraz, w odpowiedziach badanych osób, oddzielić od siebie.

Większość osób (37 os. — 58,6%) wykazujących zainteresowania polonistyczne mało mówi o swoich szerszych zainteresowaniach naukowych; 21 osób (33,3%) nie ma zainteresowań polonistycznych, a 5 osób nie odpowiedziało wcale na pytanie 38-e.

Zainteresowania społeczne wymienia 38 osób (60,4%); problemami wychowawczemi interesują się 32 osoby (50,8%); inne zainteresowania (religijne, metafizyczne i t. p.) wymienia 13 osób (20,8%).

(Dla zaznaczenia wymienionych w wypowiedziach dziedzin zainteresowań, w dalszym ciągu pracy będą użyte symbole: S. N. — szersze naukowe; P. — polonistyczne; Sp. — społeczne; Wych. — wychowawcze; I. — inne).

Zainteresowania problemami społecznemi mają niewielką przewagę nad zainteresowaniami naukowemi.

Zainteresowania polonistyczne skupiają się przeważnie dookoła zagadnień, należących do dziedziny historji literatury i metody badań dzieł literackich.

Często zainteresowania te dotyczą zagadnienia związku literatury z życiem; oto kilka przykładów:

(38) Z naukowych problemów interesują mnie związek literatury z życiem, ich wzajemny stosunek, zrewidowanie estetyki i teorji literatury, krytyka literacka. Moje zainteresowania w dziedzinie nauki o literaturze łączą się z zainteresowaniami społecznemi. Z innych dziedzin bardzo zajmuje mnie psychologja, szczególnie zagadnienie właściwego zastosownia zdolności każdej jednostki. Nie przestają mnie też interesować zagadnienia etyczne. (P.; Sz. N. i Sp. absolwentka E. S.).

Przedewszystkiem sprawa dopasowania polonistyki do warunków powojennych. Stąd: wyrzucenie całego balastu przed i pokallenbachowskiego. Walka o nową poezję. (P. student: S. T.).

Czy duża siła wrażenia, odbierana przy czytaniu poezji „trudnej" jest miarą wartości tej poezji, czy raczej naszych zdolności odbiorczych i twórczych, gdyż wrażenia te powstają nietyle wskutek bliskiej łączności z tekstem, ile raczej wskutek skojarzeń poza tekst wybiegających. Zagadnienie krytyki literackiej „dla wszystkich", dla podniesienia czytelnictwa. Stosunek moralności do religji. (P. i I.; studentka: Cz. K.).

Z problemów naukowych determinizm i indeterminizm w akcji dramatu. Styl djalogów, jako wyraz indywidualności postaci, działających i jego wpływ na budowę akcji; teorja noweli. Powstanie materji organicznej. (P.; I.; student: P. An.).

Najbardziej interesuje mnie problem sensu życia. Obok tego zagadnienia religijne w panteistycznym ujęciu. Rola człowieka na globie ziemskim. Dalej sztuka w pojmowaniu estetyki idealistycznej. Sztuka, jako podłoże uczuciowe do stanów mistycznych, dalej jako łącznik między człowiekiem a Bogiem. (I.; student: H. M.).

Problem — o ile nauka jest bliska prawdy? ...jak przygotować człowieka do życia społecznego. (Sz. N.; Sp.; studentka: Cz. E.).

Bardzo mnie interesują problemy naukowe (szczególnie język w bardzo dużym stopniu), w wielkiej mierze kwestje społeczne (ale nie polityczne), tak samo kwestje wychowawcze, oświata i polepszenie warunków bytu, wychowanie chrześcijanina w prawdziwem tego słowa znaczeniu. (P.; Sp.; student: T. X.).

Niektóre osoby podają w odpowiedziach na pytanie 38-e krótko: „problemy naukowe", „społeczne", „wychowawcze", lub inne z odnośnikiem do odpowiedzi na pytanie 8-e i te odpowiedzi były brane pod uwagę przy ogólnych obliczeniach.

Z podanych wypowiedzi jest widoczne, że wśród zainteresowań polonistycznych i szerszych naukowych, występują też zainteresowania społeczne i wychowawcze.

Odpowiedzi na pytania: 19 i 21 umożliwiają dokładniejsze określenie zakresu i stopnia zainteresowań polonistycznych. W odpowiedziach na pytanie 19-e podają studenci stopień zainteresowań do zagadnień, które są tematem wykładów polonistycznych na uniwersytecie. Badane osoby podały stopień zainteresowań do poszczególnych zagadnień.

Zakres	Stopień zainteresowania					Bez stopnia	Σ
	5	4	3	2	1		
Teorja literatury	6 5	8 4	8 3	2 1	— —	4 3	44
Badania estetyczne	15 4	10 1	5 4	— 1	— —	1 3	44
Historja literatury	11 3	12 3	2 4	1 —	— —	3 1	40

Tab. I. przedstawia stopień zainteresowania studentów zagadnieniami omawianemi na wykładach.

Cyfry oznaczają liczbę osób (u góry studentki, u dołu studenci).

Największe zainteresowanie wykazują studenci do badań estetycznych utworów literackich. Wykłady z tej dziedziny interesują większą liczbę osób (44 os.). Podobnie interesują studentów wykłady z zakresu teorji literatury. W mniejszym stopniu interesują się studenci zagadnieniami z zakresu historji kultury i literatury z uwzględnieniem biografji autorów (40 os.).

Co do zainteresowań pracą na seminarjach, to okazuje się, że analizy estetyczne utworów literackich, przeprowadzane na seminarjach, interesują studentów najbardziej (46 os. Podobnie duże zainteresowanie wykazują studenci do samodzielnych prac członków seminarjum. Najmniej interesują studentów seminarja, na których są czytane dzieła literackie i dyskusje na tematy z zakresu teorji literatury (31 os.).

Na podstawie wypowiedzi i obliczeń można stwierdzić, że zainteresowania studentów dotyczą przeważnie zagadnień, związanych z przedmiotem studjów, jednak u wielu osób można zauważyć szersze naukowe zainteresowania, obok zainteresowań polonistycznych.

Oprócz zainteresowań polonistycznych i szerszych naukowych wykazują studenci zainteresowania problemami społecznemi i wychowawczemi.

Zainteresowania	Osób	Stopień zainteresowań					$\sum$
		5	4	3	2	1	
Naukowe	osób	19	13	2	3	26	63
	%	30,2	20,6	3	4,8	41,4	100
Społeczne	osób	17	15	6	0	25	63
	%	27	23,8	9,6	—	39,6	100
Wychowawcze . . .	osób	15	12	5	0	31	63
	%	23,8	19	8	—	49,2	100
Inne	osób	8	4	0	1	50	63
	%	12,8	6,4	—	1,6	79,2	100

Tab. II. przedstawia stopień zainteresowania studentów oraz ile badanych osób posiadało zainteresowania w trzech dziedzinach: naukowej, społecznej i wychowawczej jak też stopień tych zainteresowań.

Liczby przedstawiają ilość osób: poniżej liczb absolutnych podano i odsetki.

Zestawiając dane, dotyczące zainteresowań na uniwersytecie, z danemi, odnoszącemi się do zainteresowań w szkole średniej, można stwierdzić:

1. Zmniejszenie się liczby osób o zainteresowaniach polonistycznych. Przed wstąpieniem na uniwersytet miało zainteresowanie 70% osób (w tem duże zainteresowanie 65% os.), a obecnie wykazuje zainteresowanie polonistyczne 58,6% os. (w tem duże zainteresowania u 50,8% os).

2. Osoby, które przed wstąpieniem na uniwersytet miały zainteresowania do matematyki i nauk przyrodniczych (36,5%), tracą je, interesując się w czasie studjów zagadnieniami polonistycznemi, natomiast bardzo dużo osób o zainteresowaniach polonistycznych w szkole średniej, straciło zainteresowania w czasie studjów: około 47,9% os. traci zainteresowania polonistyczne, a 36,5% os. nabyło zainteresowania w czasie studjów (szczegółów tej statystyki nie podano dla braku miejsca); 33,3% studentów nie wykazało zainteresowań polonistycznych.

3. Studja polonistyczne nie wpływają na wzrost szerszych naukowych zainteresowań, które dotyczą zagadnień psychologji, etyki, estetyki i pedagogiki (np. u osób: E. S.; H. C.; A. Ka.; N. C.; D. S.).

Wzrost lub zmniejszenie się szerszych naukowych zainteresowań studentów zależy od metody pracy, której opis podaje następny rozdział.

3. *Metoda pracy studentów.*

Materjał zdobyty w drodze ankiety, pozwala w tej części pracy poruszyć tylko następujące zagadnienia:

1. Czytanie dzieł metodycznych.
2. Praca samodzielna, czy egzamina bez ustalonego planu.
3. Dorywcze, czy planowe przygotowanie się do egzaminów.
4. Udział w dyskusjach seminaryjnych.
5. Praca „samodzielna" i czas studjów.

Charakterystyczne jest to, że studenci, tak przed jak i po wstąpieniu na uniwersytet, nie czytają niemal wcale dzieł, dotyczących organizacji pracy i metody studjów uniwersyteckich.

Na ogólną liczbę 63 osób nie czytało żadnych prac z tej dziedziny 45 osób (71,4%); 8 osób czytało pracę L. Foncka: Przyczynek do metodologji studjów uniwersyteckich (1910 r.); 10 osób czytało: Wskazówki dla polonistów, lub: Zbiór ustaw i rozporządzeń o studjach uniwersyteckich T. Czeżowskiego.

Studenci, którzy odpowiedzieli na pytanie 18-e, wypowiedzieli się za pracą samodzielną (54%); do egzaminów woli się przygotowywać 27% osób; 19% os. nie dało wyraźnej odpowiedzi na to pytanie (tab. III).

Sposób pracy	Jaką pracę woli	Liczba osób	%	Egzamina %	Praca samodzielna %
Z planem	egzamina	8	39,8	12,7	27
	samodzielna	17			
Bez planu	egzamina	9	41,2	14,3	27
	samodzielna	17			
Bez wyraźnej odpow.	—	12	19,0	—	—
	—	—			
Σ	—	63	100	27	54

Tab. III. przedstawia sposób pracy studentów. Cyfry wskazują liczbę osób; obok liczb absolutnych podano i odsetki.

Niektórzy studenci doceniają rolę egzaminów. Np. student (T. X.) tak pisze:

(18) Wolę samodzielnie szukać rozwiązania zagadnień, jednak uznaję, że bez egzaminów mógłbym zbyt zwęzić swój widnokrąg.

Natomiast student (H. M.), który pracuje bez planu, odpowiada:

(18) Mam w sobie zakorzenioną silnie niechęć do wszelkiego planu, organizacji i metody, raczej kierują mną wzbudzone zainteresowania.

Na pytanie 17-e, czy studenci przestrzegają planu, są odpowiedzi różne, zależnie od czasu, jakim student rozporządza. Liczba godzin, poświęconych studjom waha się od 2—10 godzin dziennie. Większość studentów (44%) pracuje od 2—4 godzin dziennie, zaś 22% studentów pracuje niesystematycznie. Na wykłady uczęszcza systematycznie 46% os., niesystematycznie uczęszcza na wykłady 50,7 studentów, — reszta osób nie odpowiedziała na pytanie 20-e.

Na seminarjach zabierają głos nieliczne jednostki (20%), 43% os. nie zabiera głosu wcale, a 25% os. zabiera rzadko głos. Osoby, nie zabierające głosu w dyskusji, tłumaczą się w ten sposób:

(24) Głosu w dyskusjach nie zabieram, nawet często mam coś do powiedzenia, ale na seminarjum wprost boję się. (K.).

Brak ambicji, brak temperamentu polemicznego, pewności siebie i duża nieśmiałość powstrzymują mnie od dyskusji. (A. Ka.).

Zdaje mi się, że wszystko, co powiem, będzie jakoś nieodpowiednie i niedopasowane do chwili. (N. P.).

Odpowiedzi te są charakterystyczne z tego względu, że 80% osób zeznało, iż z dyskusji korzystają bardzo wiele i że dyskusje te uważają za celowe. Nasuwa się tu wniosek o pewnej nieśmiałości i niewyrobieniu młodzieży akademickiej, które jej nie pozwalają na całkowite wykorzystanie udziału w seminarjach oraz możności prowadzenia t. zw. pracy samodzielnej. Wydaje się to zrozumiałe przy braku lektury metodycznej i pewnej niechęci do planu, narzuconego przez egzaminy magisterskie, a nawet osobiście dla siebie ułożonego przez każdego studenta.

Zapytani o sposób przygotowania się do egzaminów studenci odpowiadają, że przygotowują się do egzaminu dorywczo (57%), podczas, gdy systematycznie pracuje 38% osób; (2 osoby bez odpowiedzi). Odpowiedzi na pytanie 29 są często tej treści:

(29) Systematycznie nigdy nie pracuję. Jeśli chodzi o gramatyki, pracuję tylko dorywczo przed egzaminem, jeśli chodzi o przedmioty bardzo mnie interesujące, szperam często po książkach (niesystematycznie) dla swego tylko zainteresowania. (Z. Ch.).

Pozostaje jeszcze do omówienia stosunek t. zw. „pracy samodzielnej“ do czasu studjów.

Dla osób o zainteresowaniach polonistycznych, lub o szerszych naukowych zainteresowaniach, pracujących według własnego planu, przystosowanego do ich zainteresowań, studja uniwersyteckie stanowią znaczną trudność. Studenci starszych lat studjów (VIII—V roku) pozostają w tyle za młodszymi kolegami, którzy pracują według planu egzaminów magisterskich.

U niektórych osób następuje moment załamania się psychicznego i osoby te wyrażają chęć rezygnacji z dalszych studjów w umiłowanej dziedzinie, np.:

(10) Nie widzę wyjścia z tego błędnego koła, lecz wiem tylko to, że nasza praca idzie na marne.

(36) W ciągu studjów uniwersyteckich coś się w mej psychice załamało. (absolwentka: Z. W., VIII r. studjów).

Inna znów studentka (A. Ka.; VI rok studjów) pisze:

Studja zdruzgotały moje ukryte, zaledwie przed sobą wyznawane pragnienie pracy naukowej. Wszystko się we mnie gmatwa i komplikuje rozpaczliwie, jedna myśl zaprzecza innej, pojęcia się mieszają. Jestem gotowa zrezygnować ze swych planów i przerzucić się na pracę pedagogiczną.

Osoby, które obrały studjum polonistyczne, nie mając zainteresowań, zdają przepisane egzaminy i szybciej zbliżają się do celu swych studjów, t. j. do dyplomu (np. Sz. E.; H. C'; S. D.; i inni).

Najprostszą drogą do ukończenia studjów jest praca według planu egzaminów magisterskich.

W związku z metodą pracy studentów daje się stwierdzić, że:

1. Większość studentów (54%) woli pracę samodzielną; 27% studentów woli przygotowywać się do egzaminów; 19% os. nie udzieliło na to pytanie wyraźnej odpowiedzi.

2. Systematycznie pracuje 38% studentów, a 57% pracuje dorywczo przed egzaminami.

3. Przygotowywanie się do egzaminów stanowi przeszkodę dla samodzielnej pracy studenta i stąd też studenci, pracujący samodzielnie, zgodnie ze swemi zainteresowaniami, przedłużają nadmiernie okres studjów.

4. *Wyniki.*

Wyniki pracy studentów mierzone ilością złożonych egzaminów i napisanych ćwiczeń seminaryjnych zależą od roku studjów, jednak niezawsze.

Widać to z następujących porównań:

Osoby:	Rok studjów:	Egzamina:	Prace sem.:
Z. W.	VIII.	6	2
A. Ka.	VI.	7	1
E. S.	V.	5	2
H. H.	VI.	6	3
A. F.	IV.	7	2
I. K.	IV.	7	3
H. C.	IV.	7	1

Metoda pracy studentów wpływa na wyniki. Samodzielna praca studentów o szerszych naukowych zainteresowaniach oraz o zainteresowaniach polonistycznych wpływa (patrz tablica IV) hamująco na tok studjów, gdyż studenci, pracujący samodzielnie, mają gorsze wyniki, natomiast studenci, którzy nie wykazują zainteresowań, pracując wyłącznie nad przygotowaniem się do egzaminów, mają lepsze wyniki pracy.

Ujmując zebrany materjał grupowo, według planu pracy studentów, można stwierdzić, że wyniki pracy są w odwrotnym stosunku do zainteresowań. (Tabl. IV).

Poziom zainteresowania studentów	Wyniki				Σ %
	dobre	słabe	dobre %	słabe %	
1. Egzaminy	12	1	92,3	7,7	100
2. Zainteresowania polon. i egzaminy	22	2	92,0	8,0	100
3. Szersze naukowe zainteresowania i egzaminy . . .	9	2	82,0	18,0	100
4. Szersze naukowe zainteresowania i praca samodzielna	1	9	10,0	90,0	100
Σ	44	14	76	24	100

Tab. IV. przedstawia stosunek dobrych i słabych wyników pracy do 4-ch stopni zainteresowań; stosunek wartości wyników jest odwrotnie proporcjonalny do pozimu zainteresowań: wraz ze wzrostem stopnia poziomu zainteresowań (1, 2, 3, 4) spadają dobre wyniki (92,3; 92,0; 82,0; 10,0).

Ilość napisanych prac seminaryjnych jest bardzo mała. Studenci VII, VI, lub V-go roku studjów napisali zaledwie po jednej, 2 lub 3 prace seminaryjne. Do pisania pracy magisterskiej przystępują studenci dopiero na IV roku studjów, przyczem są jeszcze absolwenci, którzy dotychczas nie przystąpili do pisania pracy magisterskiej.

W większości przypadków tematy pracy magisterskiej otrzymali studenci od profesora. Świadczy to w pewnym stopniu o braku samodzielności u studentów.

Zestawienie ogólne wyników pracy prowadzi do następujących wniosków:

1. Wyniki pracy (przy grupowem ujęciu materjału) są w stosunku odwrotnym do zainteresowań. Duże wyniki pracy uzyskują studenci często bez szerszych naukowych zainteresowań i o średnich zainteresowaniach polonistycznych, pracujący zgodnie z planem egzaminów magisterskich. Studenci o szerszych naukowych zainteresowaniach, wykraczających poza ramy studjów, uzyskują często gorsze wyniki.

2. Naogół wyniki studentów są duże. Dobre wyniki pracy — 44 osoby (76%); złe — 14 osób (24%); 5 osób nie odpowiedziało wcale na pytania 26 i 31.

5. *Zainteresowania i wyniki pracy.*

W pracy obecnej zbadano dziedziny oraz stopień zainteresowań studentów, jak również metodę i wyniki studjów, mierzone ilością złożonych egzaminów i napisanych prac seminaryjnych.

Stopień zainteresowań określano drogą wypowiedzi w skali 5-ciostopniowej.

Dla zbadania stosunku zainteresowań do wyników pracy ułożono odpowiednie wartości liczb w szeregi rangowe celem przeprowadzenia korelacji. Przy ocenie wyników studjów brano pod uwagę ilość złożonych egzaminów i napisa-

nych prac seminaryjnych w ten sposób, że przy rangowaniu np. 2-ch wyników, gdzie ilość złożonych egzaminów jest ta sama, wyższą rangę uzyskuje osoba o większej ilości napisanych prac seminaryjnych.

Z zestawienia globalnego zainteresowań i wyników pracy otrzymano współczynnik korelacji rangowej (według wzoru Spearmann'a), który wynosi $s = 0.76 \pm 0.05$. Współczynnik ten dowodzi, że wyniki pracy, wzięte globalnie, zależą od zainteresowań naukowych studentów [7]).

Uzyskane rezultaty obecnej pracy pozwalają na wyciągnięcie następujących wniosków:

I. Wyniki pracy studentów mierzone ilością złożonych egzaminów i napisanych prac seminaryjnych, przy globalnem ujęciu materjału, są zależne od zainteresowań naukowych określonych drogą wypowiedzi. Współczynnik korelacji: $s = 0.76 \pm 0.05$.

II. Ilość osób, okazujących zaintersowania naukowe w czasie studjów uniwersyteckich, maleje w stosunku do ilości osób w chwili wstąpienia na uniwersytet (przed wstąpieniem na uniwersytet: duże zainteresowania u 65%, a w czasie studjów u 50,8% osób).

III. Wyniki pracy są w odwrotnym stosunku do zainteresowań przy ujęciu materjału w grupy według zainteresowań i metody pracy.

[7]) Zależność wyników pracy od zainteresowań da się pogodzić z poprzednio wyciągniętym wnioskiem o odwrotności stosunku, istniejącego między wynikami pracy a zainteresowaniem; przy grupowem ujęciu materjału, dwa środkowe szeregi są bardziej liczne w porównaniu do skrajnych (patrz tab. IV), co wpływa na wielkość obliczonego współczynnika korelacji.

Maksymalne wyniki mają studenci, pozbawieni wszelkich szerszych naukowych zainteresowań, natomiast studenci o najszerszych zainteresowaniach uzyskują minimalne wyniki. Osoby te są zdecydowane do przerzucenia się na bylejaki rodzaj pracy, byleby skończyć przedłużający się nadmiernie okres studjów.

Praca obecna w formie przeprowadzonej powyżej analizy materjału pozostawia tymczasem nierozwiązane zagadnienie, czy wyżej zaznaczone zjawisko minimalnych wyników przy najszerszych zainteresowaniach naukowych należy złożyć na karb braku przystosowania dużej części młodzieży akademickiej do studjów wyższych, czy też braków w organizacji studjów polonistyki na uniwersytecie.

LITERATURA

1. *Baley St.:* Opracowanie wyników ankiet dotyczących zainteresowań młodzieży. Polsk. Arch. Psychol., 1932, V, 2—3, 97—330.

2. *Blaustein L.:* Ocena samego siebie w wieku młodzieńczym. Kwart. Psychol., 1931, II, 370—392.

3. *Busemann A.:* Interesse an geistigen Gegenständen als Unterrichtswirkung höherer Schulen. Arch. ges. Psychol., 1932, LXXXIII, 325—356.

4. — Die Jugend im eigenen Urteil. Langensalza, 1926.

5. *Felhorska F.* i *Studencki S.:* Plany i marzenia młodzieży o przyszłości. Warszawa, Książnica-Atlas, 1933.

6. *Fritz Ralph A.:* Predicting College Marks and Teaching Success for Students in a Teachers' College. J. Appl. Psychol., 1933 XVII, 431—446.

7. *Müller G. E.:* Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes. I. Leipzig, 1911.

8. *Nemoitin Bernard C.:* Relation between Interest and Achievement. J. Appl. Psychol., 1932, XVI, 1, 59—73.

9. *Poffenberger A. T.:* School Achievement and Succes in Life. J. Appl. Psychol., 1925, IX, 1.

10. *Szuman St., Dr. Pieter J., ks. Weryński H.:* Psychologja światopoglądu młodzieży. Warszawa-Lwów, 1933.

11. *Van Tayl Katharine and Eurich Alvin C.:* Measuring the Interest of College Students with Different Major Subjects. J. Appl. Psychol., 1934, XVIII, 1, 1—26.

STRESZCZENIA — RÉSUMÉS

LUDWIK BANDURA — BYDGOSZCZ

LA NOTION DU TEMPS CHEZ LES ENFANTS DE 7 À 9 ANS

L'auteur rend compte des recherches qu'il a faites pour étudier la notion du temps chez les enfants de 7 à 9 ans. Il a tenté des expériences sur 77 enfants dans une école primaire à Varsovie.

Les recherches ont donné les résultats suivants:

Les enfants de 7 à 9 ans s'intéressent au présent, ils ne savent pas s'imaginer le passé historique. Ils ne peuvent pas comprendre un temps plus grand que la vie de l'enfant. Ils ne savent pas quel âge ont leurs mères. La notion du développement de la personnalité est très faible: l'enfant ne sait pas quel âge il a; il dit le chiffre, que ces parents lui ont dit, mais c'est pour l'enfant un mot vide de sens.

L'enfant à cet âge ne peut pas dire quand le soir commence. Parmi les enfants de 9 ans il n'y a que 44% qui savent répondre à cette question. Pourtant la détermination du commencement du soir est pour l'enfant plus facile que la détermination du commencement du matin.

Le passage à l'objective évaluation du temps n'est pas causé par la connaissance de la montre, mais par certaines actions qui se répètent régulièrement au même temps du jour (par exemple la sonnerie des cloches à l'église).

Les enfants de 9 ans s'orientent que la longueur du jour est en rapport avec les saisons. Les enfants de 7 ans ne le sa-

vent pas encore. A 8 ans l'enfant sait que la longueur du jour varie, mais il ne peut pas dire dans quelle saison le jour est long et dans quelle saison il est court.

La notion de l'année n'est pas claire chez les enfants. A l'âge de 7 et 8 ans ils ne savent pas de combien de mois l'année se compose, à 9 ans ils ne peuvent pas dire combien de jours il y a dans l'année. Les enfants de 9 ans ont connaissance dans quel mois ils vivent, les enfants de 8 ans savent le nom du jour courant.

Il est trop difficile pour les enfants de déterminer la longueur de la vie humaine. Ils l'évaluent relativement aux situations concrètes qu'ils ont par hasard observées.

STANISŁAW WAWRZYŃCZYK — WILNO

WISSENSCHAFTLICHE INTERESSEN UND ARBEITSERGEBNISSE VON STUDENTEN DER POLNISCHEN SPRACHWISSENSCHAFT

Nach Nemoitin O., Fritz R. E., Van Tayl K. und Poffenberger üben die wissenschaftlichen Interessen der Studenten einen grossen Einfluss auf das Ergebnis ihrer Arbeit aus. Poffenberger stellt den Zusammenhang zwischen den Fortschritten im Studium auf der höheren Schule und dem Erfolg im weiteren Lebenslauf fest. Nach Busemann aber hängen die Arbeitsergebnisse nicht von den Interessen des Menschen ab.

Die vorliegende Arbeit betrifft den Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen Interessen und Ergebnissen der Arbeit von Studenten der polnischen Sprachwissenschaft an der Uniwersität zu Wilno. Sie stützt sich auf Selbstdarstellungen von 63 Personen. Diese Zahl umfasst 85% aller Studenten dieser Wissenschaft. Der Verfasser erforschte die Gebiete und die Interessenstufe der Studenten, wie auch die Methode

und Ergebnisse ihrer Arbeit. Der Grad der Interessen wurde auf Grund von Aussagen in einer 5-stufigen Skala ausgedrückt.

Die erzielten Resultate dieser Arbeit führen zu folgenden Schlüssen:

I. Die Ergebnisse der Arbeit von Studenten, bewertet nach der Zahl der abgelegten Prüfungen und geschriebenen Seminararbeiten (bei Globalauffassung des Materials), hängen von den wissenschaftlichen Interessen ab; s = 0.76 ± 0.05.

II. Die Zahl der Personen, die ein wissenschaftliches Interesse während ihres Universitätsstudiums zeigen, wird im Vergleich zu der Anzahl der auf die Universität Eintretenden kleiner.

III. Die Arbeitsergebnisse scheinen im umgekehrten Verhältnis zu den Interessen zu stehen, falls man das gewonnene Material nach den speziellen Arbeitsmethoden und speziellen Interessen gruppiert.

Die besten Ergebnisse erzielen Studenten, welche keine grösseren wissenschaftlichen Interessen besitzen; die aber, welche die grössten Interessen an allen Zweigen der Wissenschaft zeigen, erzielen minimale Resultate. Solche Personen sind bereit jede andere Arbeit zu übernehmen, um nur die sich zu sehr verlängernde Studiumszeit zu beenden.

Die Frage, ob an der oben angeführten Erscheinung der minimalen Ergebnisse bei grösstem wissenschaftlichen Interesse eine Anpassungslosigkeit eines grossen Teiles der Jugend an höhere Studien, oder auch der Mangel in der Organisation des Studiums der polnischen Sprachwissenschaft schuldig ist — lässt der Verfasser ungelöst.

POLEMIKI I DYSKUSJE

Z POWODU ARTYKUŁU P. SEDLACZKA p. t. „PROGNOSTYCZNOŚĆ PEWNYCH TESTÓW".

Jako były pierwszy kierownik Zakładu Psychotechnicznego przy P. Szkołach Budownictwa i Budowy Maszyn i Elektrotechniki w Warszawie zmuszony jestem do zabrania głosu w sprawach, poruszonych przez p. Sedlaczka w powyższym artykule (patrz Kwartalnik Psychologiczny, tom VII, str. 471—488).

Chodzi mi tu przedewszystkiem o to, aby wobec czytelników Kwartalnika Psychologicznego i tych władz Państwowych, które powierzyły mi przed dziesięciu laty zorganizowanie Zakładu Psychotechnicznego, zaznaczyć, iż programy badań nie opierały się tylko na moim i mego zastępcy p. Studenckiego „widzi mi się", lecz były obmyślane i układane na podstawie rad i wskazówek śp. Józefy Jotejko, prof. Lahy, prof. Sutera, dr. F. Baumgarten i innych. Wybrałem takie testy, jakie były i jeszcze są dotąd stosowane w pracowniach zachodnio europejskich, kładąc nacisk na badanie cech niewątpliwie ważnych dla przyszłych techników średniego poziomu, a programy badań kandydatów do poszczególnych szkół omawiałem z dyrektorami tychże.

Badania zbiorowe, o które nie staraliśmy się, ale które zastosować musieliśmy ze względu na dużą liczbę kandydatów, były dla nas pierwszem sitem do odsiania całkiem niezdatnych jednostek. Badania indywidualne prowadziliśmy tylko z kandydatami, przyjętymi już do szkoły.

Na stronicy 478 w artykule pana Sedlaczka przytoczone są z wydawnictwa Min. W. R. i O. P. czynności techników drogowych.

Mimowoli rodzi się pytanie: „Jeżeli technik ma to wszystko czynić, co wyszczególnione, to co właściwie ma robić inżynier"? Jeżeli naprawdę technik ma robić obliczenia statyczne i wytrzymałości, to może inżynier jest zbyteczny?

P. Sedlaczek przytacza na str. 479 cechy wymagane od inżyniera budowlanego, widocznie sądzi, że prawie tego samego wymaga się od technika; jednak większość inżynierów uważa dotąd techników swych specjalności za ludzi pośredniczących między inżynierem projektodawcą a robotnikiem wykonawcą. Zatem ilość i stopień cech wymaganych od

technika nie mogą być takie same jak dla inżynierów. Tu zdaje się tkwi główne źródło małej djagnostyczności testów dobranych pod innym kątem widzenia, niż to przewidują programy szkolne. Że programy te nie odpowiadają działalności życiowej zawodowców, uznaje to i p. Sedlaczek. Zdawałoby się tedy, że powienby uznać za bardziej właściwe, szukać korelacji testów nie z powodzeniem uczniów w szkole, lecz z powodzeniem ich w życiu zawodowem. Skoro jednak tego nie czyni, staje na stanowisku sprawdzającego, czy badania psychotechniczne są dobrym środkiem doboru do szkoły mającej takie wygórowane programy. Nic dziwnego, że nie otrzymał nic pocieszającego.

Według p. Sedlaczka główne przyczyny nieprognostyczności testów sprowadzają się do trzech rzeczy:

1. Nieuwzględnienie cech charakteru,2. założenie o możliwości wydawania ocen ogólnych na podstawie kilku prób, mających badać poszczególne oderwane cechy i 3. nieuwzględnienie sprawy, że cechy dobrego ucznia są przynajmniej częściowo inne, niż dobrego pracownika w zawodzie.

Przyczyny pierwszej, słusznie podkreślonej przez Autora, nie uniknął i On w testach przez siebie w tymże zakładzie wprowadzonych do badań zbiorowych, bo to jest w małym tylko stopniu możliwe. Zatem nie wskazał na przykładzie jak sprawę ulepszyć.

Przyczyna druga również podczas działalności Autora w Zakładzie Psychotechnicznym nie była usunięta. Wartoby jednak, aby p. Sedlaczek udzielił nam wszystkim rady, jak ująć badania tak szeroko i syntetycznie, aby zbadać w s z y s t k i e potrzebne do szkoły zawodowej cechy.

Przyczyna trzecia ma widocznie najsłabszą wagę, w przekonaniu p. Sedlaczka, skoro całą krytykę swoją oparł na założeniu, że niepowodzenie w szkole jest równoważne z niepowodzeniem w zawodzie.

Obawiam się, że po przeczytaniu artykułu p. Sedlaczka niejeden czytelnik będzie miał wrażenie, że właśnie w Zakładzie Psychotechnicznym Autor spotkał się z faktem, przed którym ostrzega czytelników, a mianowicie, że tam pracowali ludzie niedość psychologicznie przygotowani. Otóż stwierdzam, jako były organizator pracowni Zakładu Psychotechnicznego, że od samego początku korzystałem z rad i wskazówek śp. Józefy Joteyko i za Jej radą powołałem do współpracy p. Stanisława Studenckiego, a następnie przyjmowałem na praktykę osoby z wykształceniem psychologicznem.

Sądzę też, że obawy p. Sedlaczka, iż rozwijanie dalsze działalności psychotechnicznej grozi niepowodzeniem wobec braku sił wykwalifikowanych w Polsce są zanadto przesadzone.

Jan Wojciechowski (Warszawa).

WYJAŚNIENIA DO PRACY p. t. „PROGNOSTYCZNOŚĆ PEWNYCH TESTÓW".

Uwagi W. Szanownego p. inż. J. Wojciechowskiego, tak zasłużonego dla sprawy psychotechniki w Polsce, skłaniają mnie do kilku wyjaśnień.

1. Praca moja nie miała na celu, oczywiście, poddawanie komukolwiek myśli, że autorzy programu rozważanych tam badań nie zaznajomili się z literaturą przedmiotu i nie wykorzystali rad i wskazówek osób poważnych. Wogóle nie miałem zamiaru żadnej osoby krytykować, ani pouczać.

Celem moim było sprawdzić, w sposób na jaki mnie było stać, czy i o ile pewne badania są prognostyczne, szukać wyjaśnienia przyczyn nieprognostyczności, torować drogę do polepszenia badań.

Kontynuowałem tu i uzupełniałem rozważania rozpoczęte w „Psychotechnice", w r. 1934, pod redakcją p. inż. J. Wojciechowskiego.

2. Zarzut nieodpowiedniego ujęcia charakterystyki technika drogowego w odróżnieniu od inżyniera godzi w pierwszej swej części nie we mnie, lecz w autorów książki p. t. „Materjały do organizacji szkolnictwa zawodowego", czyli w Ministerstwo W. R. i O. P. Co do drugiej jego części: wydaje mi się mniej istotnym nagłówek pewnego wykazu cech („technik" czy „inżynier") od samej treści tego wykazu. A w treści tego, co z „Handbuch der Berufe' wyjąłem dla scharakteryzowania technika budowlanego nie znajduję także obecnie niczego, coby miało być konieczne dla inżyniera, a zbędne dla technika.

3. O tem, że programy szkolne „nie odpowiadają działalności życiowej zawodowców" w mej pracy nie wypowiadałem się. Próbowałem tylko zwrócić uwagę na wielkie skomplikowanie zagadnienia cech, na podstawie których ma się przeprowadzać selekcję do szkoły zawodowej, wskazując, że można wyróżnić 1. cechy sprzyjające powodzeniu szkolnemu, 2. cechy sprzyjające powodzeniu zawodowemu, przyczem wykazy tych cech nie są tożsame. Ilustrowałem to programem P. Szkoły Drogowej, bynajmniej nie wdając się w jego ocenę, gdyż to nie należało do mego tematu.

4. Rozumowanie Szan. Autora uwag o mojej pracy zdaje się tak przebiegać: Testy były dobrane pod kątem widzenia powodzenia zawodowego. Sedlaczek badał korelację wyników testów z powodzeniem szkolnem. Powodzenie szkolne a powodzenie zawodowe to dwie zupełnie różne rzeczy. Sedlaczek popełnił błąd w samem założeniu badań. Nic dziwnego, że nie otrzymał nic pocieszającego. G d y b y był zbadał korelację testów z powodzeniem zawodowem, okazałoby się że korelacja jest duża, testy dobre.

Jednakże p. inż. Wojciechowski nie podał żadnego dowodu na to, że omawiane testy są prognostyczne ze względu na powodzenie zawodowe.

5. W skromnej mej pracy nie podejmowałem się udzielania wskazówek szczegółowych co do poprawy badań. Ale i samo stwierdzenie niedomagań ma swoją wartość, zwłaszcza gdy przerywa spokój rutyny. Jednakże w obu moich rozprawkach o prognostyczności znaleźć można ślady usiłowań mających na celu ulepszenie badań. Na informacje, których czytelnik nie może sprawdzić, np. na zasadnicze nastawienie pracy w Zakładzie, nie mogę się tu powoływać.

6. Nigdzie w mej pracy nie znajduję założenia, „że niepowodzenie w szkole jest równoważne z niepowodzeniem w zawodzie". Przeciwnie, zdawało mi się, że dość wyraźnie oddzielałem te sprawy.

7. Nie wydaje mi się, by w Polsce był nadmiar sił wykwalifikowanych do badań psychologicznych. Zalecałem jednakże o s t r o ż n o ś ć w rozwijaniu działalności psychotechnicznej podając kilka argumentów za nią, a nie tylko „współpracę osób, niezawsze mających kwalifikacje psychologiczne".

8. Wiadomości moje o omawianych testach, zaczerpnięte z literatury i z moich własnych doświadczeń, oraz z dyskusyj w Zakładzie wystarczają mi zupełnie do uznania tych testów za nienadające się do selekcji kandydatów do szkół zawodowych. Selekcję tę, należałoby, według mnie, zasadniczo przeorganizować, do czego pewne myśli podałem w obu mych pracach o prognostyczności.

Stanisław Sedlaczek (Poznań).

KORELACJA JAKO STOSUNEK PRZECHODNI.

W związku z artykułem W. Kowalskiego „W jakiej mierze korelacja jest stosunkiem przechodnim" (Kw. Psych. VIII/1) stwierdzam: Wzór dla granic spółczynnika korelacji r_{ab}, wyrażonego jako funkcja spółczynników r_{as} i r_{bs}, który autor wyprowadza w swym artykule, jest podany jako prosty wniosek we „Wstępie do teorji statystyki" Yule'a, str. 296 (tłum. Limanowski). Dowód Yule'a jest następujący: Ze wzoru dla korelacji cząstkowej możemy napisać: $\frac{(r_{ab} - r_{as} \cdot r_{bs})^2}{(1 - r^2_{as})(1 - r^2_{bs})} \leq 1$, skąd bezpośrednio wynikają granice dla $r_{ab}: r_{as} \cdot r_{bs} \pm \sqrt{(1 - r^2_{as})(1 - r^2_{bs})}$.

M. Olekiewicz (Warszawa).

ODPOWIEDŹ NA UWAGI DR. OLEKIEWICZA.

Spostrzeżenie p. Olekiewicza stanowi przykład znanego zjawiska, że do tych samych rezultatów dochodzi się nieraz różnemi drogami. Trzeba jednak podnieść, że wywód mój, niezależny od Yule'a, zawiera pewną nowość, gdyż wskazuje, że przy danej metodzie szukania granic przedziału, zawierającego r_{ab}, ów przedział wypada możliwie mały. Tego u Yule'a niema.

Władysław Kowalski (Poznań).

ZJAZDY

III POLSKA KONFERENCJA PSYCHOTECHNICZNA.

W dniach 6 i 7 stycznia 1936 r. odbyła się w Warszawie III Polska Konferencja Psychotechniczna, zorganizowana przez Polskie Towarzystwo Psychotechniczne.

Udział w Konferencji wzięło kilkudziesięciu psychotechników i doradców zawodowych, reprezentujących wszystkie placówki psychotechniczne i poradnicze w kraju. Równie licznie przybyli na zjazd psychologowie pracujący na terenie szkół.

Dążeniem Komitetu Organizacyjnego Konferencji było możliwe skoncentrowanie referatów na zagadnieniach szczególnie ważnych i aktualnych dla ogółu psychotechników polskich. To też zasadniczo referaty wygłaszane były na posiedzeniach plenarnych, co udostępniło je wszystkim uczestnikom konferencji. Tylko parę zagadnień o charakterze specjalnym omawiano sekcyjnie po zamknięciu obrad na plenum.

Obrady Konferencji poświęcono dwom grupom zagadnień. Jedną stanowiły zagadnienia o charakterze teoretycznym, drugą — sprawy związane z organizacją poradnictwa zawodowego i stanem psychotechniki w Polsce.

Referaty pierwszej grupy ujmowały zagadnienia szczególnie aktualne dla współczesnej psychologji stosowanej, mianowicie: sprawę badania osobowości, inteligencji, charakteru i skłonności.

Do tej grupy weszły referaty następujące: prof. S. Szumana z Krakowa: „Typologja inteligencji“, prof. M. Kreutza ze Lwowa: „Kilka uwag o badaniu osobowości jednostki“, dr. B. Biegeleisena z Krakowa: „Metody badania charakteru“, dr. Z. Lipszycowej z Warszawy: „Metoda badania skłonności w zastosowaniu do poradnictwa zawodowego“, dr. Z.Kannel-Wiślickiej z Krakowa: „Analiza kwestjonarjusza skłonności i zamiłowań zawodowych“, St. Studenckiego z Warszawy: „Sprawa rewizji testów psychotechnicznych‘.

Drugą grupę stanowiły referaty: dr. J. Kączkowskiej z Warszawy: „Poradnictwo zawodowe w Polsce“, dr. B. Biegeleisena z Krakowa: „Podstawy psychologiczne poradnictwa zawodowego i jego wyniki“, St. Sedlaczka z Warszawy: „Stan psychotechniki w Polsce“, inż. J. Wojcie-

chowskiego z Warszawy: „Odłogi psychotechniki“, K. Jaroszewskiego z Warszawy: „Rzemiosło a poradnictwo zawodowe“, dr. J. Hozera z Warszawy: „Technika, medycyna i psychotechnika w służbie bezpieczeństwa pracy“ oraz dwa referaty odnoszące się do metody badania łestowego: dr. A. Bardeckiego ze Lwowa: „Centyla a wynik normalny“ i mgr. T. Tomaszewskiego ze Lwowa: „Metoda maksymów w prakłycznem zastosowaniu“.

Prof. Szuman w swym referacie: „Typologja inteligencji“ stwierdził, że dotychczasowe badania inteligencji ograniczają się do ujmowania różnic ilościowych. Nie zwraca się jednak uwagi na różnice jakościowe inteligencji, równie ważne. Prof. Szuman uważa za konieczne zwrócenie się do badań zmierzających do ustalenia typów inteligencji, opartych na analizie struktury umysłu. Jako pierwszą próbę takiej klasyfikacji przytacza prelegent pracę Wiszniewskiego p. t.: „O charakterze rozumów ludzkich“ — praca ta, choć przestarzała pod wielu względami, wykazuje dużą znajomość ludzi. Wiszniewski omawia formy inteligencji od najniższego do najwyższego stopnia. Z nowszych prac w tej dziedzinie wymienia prof. Szuman K. Odenbacha „Neue Versuche über Denktypen“. Odenbach wyróżnia 3 typy myślenia: 1. Koncentryczny — myślący formalnie, poprawnie i logicznie, ale w sposób utarty, pozbawiony oryginalności. 2. Katacentryczny — niepodlegający rutynie — sposób myślenia dzieci i ludzi dorosłych, odznaczających się oryginalnością umysłu. 3. Acentryczny — tu należą umysły chaotyczne, nie oparte na zasadach logiki. Również G. Dieter w pracy „Typische Denkformen“ ustala 2 typy myślenia: 1. typ f — myślący według schematów, sztywny, logiczny i 2. typ g — oryginalny, bliski rzeczywistości.

Ze swej strony prof. Szuman przyjmuje za podstawę klasyfikacji inteligencji 3 fazy aktu myślenia według Dewey'a: pytanie, hypoteza, sprawdzanie. W grupie I umieszcza 2 kategorje umysłów: a) spontaniczny — który sam stawia sobie zagadnienia i b) reaktywny — któremu trzeba poddać zagadnienia zzewnątrz. II. grupa odznacza się zdolnością do tworzenia hypotez, przytem i tu wyróżniają się 2 podgrupy: a) o skojarzeniach oryginalnych i b) o skojarzeniach banalnych. Do grupy III zalicza się ludzi o umyśle refleksyjnym, krytycznym, ścisłym. Trzeba jednakże pamiętać, że na myślenie wywiera duży wpływ wola, uczucie oraz takie dyspozycje jak pamięć, uwaga i wyobraźnia.

Przechodząc do testów inteligencji prof. Szuman podkreśla, że żaden test nie bada jednej tylko funkcji, może conajwyżej badać jedną funkcję w większym stopniu, niż inne i przytem tylko w odniesieniu do konkretnego materjału. Aby dojść do testów symptomatycznych, należy poddać istniejące testy inteligncji wnikliwej analizie. Prace w tym kierunku prowadzi się na Studjum Pedagogicznem U. Jag.

Prof. M. Kreutz w referacie „Kilka uwag o badaniu osobowości jednostki" zajął się przedewszystkiem ustaleniem znaczenia terminów używanych w odniesieniu do osobowości. Wieloznaczność tych terminów wywołuje nieporozumienia.

Prof. Kreutz określa osobowość jako zespół cech fizycznych, psychicznych i psychofizycznych, między któremi zachodzą pewne związki. Różnorodność ludzkich typów zależy przedewszystkiem od rozmaitych kombinacyj tych samych cech prostych. Indywidualność określa się zazwyczaj jako ogół dyspozycyj, które posiada pewna jednostka, a które różnią się od innych. Według prof. Kreutza różnice indywidualne polegają nie na występowaniu lub braku pewnej dyspozycji, ale na różnicach w ustopniowaniu dyspozycyj w ich wzajemnem ustosunkowaniu się. Niema chyba takich dyspozycyj, któreby jeden człowiek posiadał, a drugi był ich całkowicie pozbawiony. Osobowość ludzka jest jakościowo zawsze ta sama, różna bywa tylko ilościowo. Prof. Kreutz przeprowadza analogję z twarzami ludzkiemi: części składowe każdej twarzy są takie same, różna bywa tylko wielkość tych części i różny ich wzajemny stosunek — to wystarczy by nie znaleźć dwóch twarzy identycznych.

Inteligencją nazywa prof. Kreutz zespół dyspozycyj intelektualnych oraz takich zdolności, jak pamięć, uwaga i t. p. Temperament jest zespołem dyspozycyj uczuciowych. Charakter stanowi zespół dyspozycyj wolicjonalnych i skłonności.

Na psychikę składają się: inteligencja, temperament i charakter.

Poszczególne dyspozycje pozostają w pewnym związku u danego osobnika, ale niema między niemi takiej zależności, by na podstawie stopnia rozwoju jednej dyspozycji można było określić stopień rozwoju innych. Określanie osobowości na zasadzie jednej zbadanej cechy prowadzi do fałszywych wniosków. Typologje oparte na tej zasadzie utrudniają raczej badanie psychiki. Badanie osobowości należy oprzeć na analitycznem badaniu poszczególnych jej cech. Przytem zaleca się jaknajwiększą wielostronność w stosowaniu metod badania. Prof. Kreutz przypisuje dużą wartość symptomatyczną w badaniu osobowości metodzie Rorschacha, także badania grafologiczne i fizjognomiczne prowadzą do poznania osobowości.

Inteligencji również nie można ujmować jedną liczbą — składa się ona bowiem z wielu składników. Przytem należy brać pod uwagę czynnik woli i uczuć.

Badania woli i uczuć trudno przeprowadzać w laboratorjum, również swobodna obserwacja nie daje dostatecznie pewnych wyników. Każdy fakt może być inaczej tłumaczony i może być wynikiem różnych dyspozycyj.

W poradnictwie zawodowem należy zwrócić baczną uwagę na zainteresowania młodzieży. Prawie każdy potrafi pracować w każdym zawodzie z powodzeniem, o którem rozstrzygną raczej staranność i zalety charakteru. Niema ludzi predysponowanych na szewców, czy krawców.

Dr. B. Biegeleisen mówił o „Metodach badania charakteru", dla których teoretyczną podbudowę stanowi teorja wyrazu psychicznego sformułowana przez Klagesa. Referent przechodzi pokrótce praktyczne możliwości badania charakteru ludzkiego, opierając się na podstawie literatury oraz badań przeprowadzonych w Instytucie Psychotechnicznym w Krakowie.

1. Fizjognomika naukowa wymaga metody zdjęć filmowych oraz wiele intuicji psychologicznej. 2. Motoryka człowieka jest według zdania niektórych psychologów zasadniczym składnikiem jego fizycznej i psychicznej struktury. Referent omawia prace Ozjereckiego, Enkego, Vernona i Allporta. Technika badania funkcyj motorycznych wymaga udoskonalenia. 3. Badania grafologiczne posiadają wartość djagnostyczną. Referent przedstawia przykłady swych badań nad dynamiką pism(a) i opisuje odpowiednie testy. 4. Metodę kwestjonarjuszy ilustruje referent kwestjonarjuszem używanym przez siebie w celu wykrycia przejawów neurotycznych. 5. Test Rorschacha uważa referent za jedno z najlepszych narzędzi badania.

W konkluzji dr. Biegeleisen zaznacza, że żadna z wymienionych metod sama przez się nie jest wystarczająca i dlatego należy używać wielu. Przytem u rozmaitych osób badanych występuje niezbadane dotychczas zjawisko idjosynkrazji do pewnych metod, które w tych wypadkach tracą swoją wartość. Zachowanie badanego musi być istotnie spontaniczne i swobodne.

Referat dr. Z. Lipszycowej „Metoda badania skłonności w zastosowaniu do poradnictwa zawodowego" poświęcony był teoretycznym rozważaniom na temat skłonności, metody ich badania oraz wnioskom praktycznym o zastosowaniu metody opracowanej przez prelegentkę dla celów poradnictwa zawodowego. Prelegentka odróżnia skłonności od zainteresowań i zamiłowań. Skłonność w porównaniu z zamiłowaniem stanowi pojęcie o wiele szersze, odznacza się większą stałością, dotyczy głębszych warstw psychicznych, dzięki czemu jest bardziej spojona z ogólną strukturą charakterologiczną osobnika. Zamiłowanie jest pewną dodatnią tendencją osobnika w kierunku określonym na stosunkowo wąskim odcinku. Zainteresowania w porównaniu ze skłonnościami mają charakter bardziej intelektualny, są mniej stałe i w większym stopniu zależne od faz rozwojowych osobnika. Skłonności mają swe źródło w trwałych podstawach uczuciowych, zainteresowania nato-

miast mogą powstawać przypadkowo pod wpływem bodźców zewnętrznych.

Według Bogena skłonność jest dyspozycją kierunkową, która wyrasta na podłożu indywidualnej struktury i wcześnie ujawnia się w sposobie, w jaki poszczególna jednostka dąży do opanowania zadań, nastręczających się zarówno w pracy jak i w zabawie. Metoda badania skłonności, opracowana przez prelegentkę, nosi nazwę „ankiety o skłonnościach". Ankieta zawiera szereg pytań zaczynających się od słów: „czy lubisz" i odnoszących się do najrozmaitszych czynności z życia codziennego. Materjał psychologiczny uzyskany na podstawie „ankiety o skłonnościach" można wyzyskać dla badań charakterologicznych nad jednostkami i nad grupami i to zarówno w celach teoretycznych, jak i w praktycznych, mianowicie w zakresie poradnictwa zawodowego i psychoterapji.

Referentka omawia poszczególne grupy skłonności, ich występowanie u młodzieży w zależności od płci i wieku. Podaje metody zestawiania profilów indywidualnych.

W zastosowaniu do poradnictwa zawodowego ankieta o skłonnościach daje wytyczne do opinjowania, jakie grupy zawodów wchodzą w danym wypadku w grę, ułatwia dzięki temu nakreślenie kierunku dalszych badań. Pięcioletni okres stosowania wykazał przydatność ankiety o skłonnościach w praktyce psychologa.

W zastępstwie nieobecnej dr. Wiślickiej z Krakowa dr. B. Biegeleisen omówił kwestjonarjusz skłonności i zamiłowań zawodowych, używany przez Instytut Psychotechniczny w Krakowie. Stwierdzony przez referentów wysoki spółczynnik stałości kwestjonarjusza świadczy o tem, że można się na nim opierać, gdy chodzi o zdanie sobie sprawy ze skłonności dziecka, rozpatrywanych z jego punktu widzenia — udostępnia on wgląd w psychikę dziecka. Wobec tego jednak, że według referentów skłonności dzieci przeważnie nie pokrywają się z ich uzdolnieniami, nie można brać kwestjonarjusza za punkt wyjścia dla poradnictwa zawodowego.

P. Studencki poruszył sprawę „Rewizji testów psychotechnicznych" ze stanowiska postulatów nowoczesnej psychologji. W pracy nad ulepszaniem metod badania należy zająć się nietylko opracowaniem końcowego wyniku, lecz całym procesem powstawania wyczynów. Trzeba zerwać z błędną teorją, że wyczyn pozostaje w prostym i jednoznacznym stosunku do uzdolnienia — zależy on od wielu różnorodnych czynników, które nie dadzą się stwierdzić tylko drogą badania testowego. Wyróżnienie poszczególnych czynników dyspozycjonalnych i konstytucjonalnych, wydolności i gotowości do pracy oraz „przykładania się" samorzutnego i pod przymusem może się odbyć tylko na drodze scalenia ob-

serwacji psychologoicznej i badania testowego. Testy psychotechniczne muszą być tak skonstruowane, by obserwacja charakterologiczna była wogóle możliwa. Najbardziej djagnostyczne byłyby testy, odpowiadające następującym warunkom.

1. Test powinien mieć kilka rozwiązań wzgl. sposobów rozwiązywania, z których każde, o ile to możliwe, odnosi się do pewnych typowych form zachowania się.

2. Testy powinny być skonstruowane z możliwie różnorodnego materjału celem wywołania charakterystycznych przejawów, świadczących o stosunku badanego do materjału i t. zw. poczucia materjału (Materialgefühl).

3. Testy powinny być tak skonstruowane, żeby niekiedy zaskakiwać, wprawiać w kłopot, wywoływać t. zw. „Stan prób i błędów". Autor kończy swój referat wnioskiem o powołanie przez Zarząd Pol. T-wa Psychotechnicznego Komisji Testowej, która zajęłaby się przebudową stosowanych testów.

Dr. J. Kączkowska w referacie p. t. „Poradnictwo zawodowe w Polsce" omawia zadania poradnictwa zawodowego, jego organizację w Polsce oraz zagadnienia z poradnictwem związane.

Poradnictwo zawodowe w Polsce jest niedostatecznie rozbudowane — wielkie masy absolwentów szkoły powszechnej pozbawione są pomocy przy wyborze zawodu i dróg kształcenia zawodowego.

Poradnictwo dla młodzieży szkół średnich jest zaledwie w zaczątku. Brak odpowiednio wykwalifikowanych doradców zawodowych i brak ogólnej fachowej kontroli nad instytucjami, które uprawiają poradnictwo. Do najważniejszych zagadnień poradnictwa zawodowego należą: 1. t. zw. preorjentacja zawodowa, 2. propaganda poradnictwa zawodowego, 3. współpraca poradni ze szkołą, 4. współpraca z lekarzem, 5. badanie uzdolnień zawodowych, skłonności i zamiłowań, 6. osobisty kontakt z dzieckiem, 7. kontakt z rodzicami, 8. pomoc w realizowaniu porady, 9. kontakt z życiem gospodarczem i urzędami pośrednictwa pracy. — Zagadnienia te oświetliła referentka ze względu na ich znaczenie dla poradnictwa zawodowego oraz ich stan w poradnictwie polskiem.

Dr. B. Biegeleisen w referacie „Podstawy psychologiczne poradnictwa zawodowego i jego wyniki" zajął się dwoma zagadnieniami: 1. na jakich podstawach psychologicznych opierają się metody poradnictwa zawodowego i 2. jak sprawdzają się w praktyce wyniki poradnictwa. Poradnictwo zawodowe musi opierać się na syntezie różnych metod. Badanie uzdolnień zawodowych przeprowadza się w Krakowskim Instytucie Psychotechnicznym różnemi zespołami testów, odpowiadającemi grupom zawodów pokrewnych i na tej podstawie znajduje się czynnik górujący (dominantę) jako podstawę do wyboru zawodu.

Kontrola udzielanych porad napotyka na duże trudności. Na podstawie 100 prześledzonych przez Krak. Instytut psychotechniczny wypadków referent stwierdza pozytywne wyniki poradnictwa zawodowego.

P. St. Sedlaczek przedstawił „Stan psychotechniki w Polsce“. Pychotechnika polska zajęła się niemal wyłącznie badaniem młodzieży szkolnej. Pozatem istnieją placówki psychotechniczne, zajmujące się badaniami w dziedzinie komunikacji kolejowej i wojskowości ze specjalnem uwzględnieniem lotnictwa. Instytucje psychotechniczne utrzymują się przeważnie z funduszów państwowych, to też oszczędności budżetowe odbijają się dotkliwie na wyposażeniu tych instytucyj w odpowiednio liczny i fachowy personel oraz materjał do prowadzenia badań.

Inż. J. Wojciechowski w referacie „Odłogi psychotechniki“ wskazał na zaniedbanie przez psychotechników polskich takich dziedzin, jak: szkolenie i przeszkalanie zawodowe, badanie pracy ludzkiej, zwiększenie wydajności pracy, reklama i werbunek, doskonalenie maszyn i narzędzi, doskonalenie warunków bytu i współżycia ludzkiego, sport, sztuka.

Dr. J. Hozer w referacie „Technika, medycyna i bezpieczeństwo pracy“ dowodził, że orzeczenia psychotechniczne nabierają większej wartości naukowej i praktycznej wówczas, gdy są skojarzone z obserwacjami, ocenami i działaniami zapobiegawczemi lekarskiemi, technicznemi i organizacyjno-służbowemi.

Prelegent stawia wniosek o powołanie do życia Centralnego Instytutu Przemysłowego bezpieczeństwa i higjeny pracy z oddziałami we wszystkich ośrodkach przemysłowych.

P. K. Jaroszewski, mówiąc na temat „Rzemiosło a poradnictwo zawodowe“, podkreśla, że przemiany strukturalne w składzie zawodowym ludności mogą nastąpić przedewszystkiem dzięki poradnictwu zawodowemu i selekcji zawodowej.

Instytut badań dla rozwoju rzemiosła w R. P. ma za zadanie, między innemi, tworzenie instytutów psychotechnicznych i poradni zawodowych oraz współdziałanie z istniejącemi instytucjami tego rodzaju. W związku z tem p. Jaroszewski zgłasza projekt ustawy o organizacji poradnictwa zawodowego, która ujmowałaby w normy prawne działalność placówek psychotechnicznych.

Dr. A. Bardecki rozpatruje wzajemny stosunek centyl i wyników normalnych. Centyla, przyznana pewnemu rezultatowi w obrębie pewnej grupy rezultatów, oznacza, ile procent rezultatów tej grupy nie przewyższa danego rezultatu. Z praktycznego punktu widzenia poważną jej wadą jest brak proporcjonalności do rezultatu. Wynik normalny, czyli proporcjonalny, to odchylenie rezultatu od średniej arytmetycznej A, podzielone przez średnie odchylenie δ.

Stosowanie wyników proporcjonalnych nadaje się do selekcji zawodowej, stosowanie centyl — do poradnictwa zawodowego.

Mgr. T. Tomaszewski omawia „Metodę maksymów w praktycznem zastosowaniu“, opierając się na zastosowaniu przez siebie metody prof. Kreutza, polegającej na mierzeniu dyspozycyj przy pomocy rezultatu maksymalnego. Referent dochodzi do wniosku, że należy dążyć do: 1. zrobienia wykazu najprostszych dyspozycyj, wchodzących w skład uzdolnień człowieka, ze zwróceniem uwagi na sposób uzyskiwania rezultatów, 2. zrobienia dla każdego z tych sposobów analizy opisowej i wysnucia na tej podstawie praw składania się tych dyspozycyj.

Obrady Konferencji zamknięto uchwaleniem wniosków, dotyczących: 1. obowiązkowości badania kandydatów do gimnazjów zawodowych, 2. wprowadzenia badań psychotechnicznych dla szoferów, 3. powiązania poradnictwa zawodowego z pośrednictwem pracy, 4. ustawowego unormowania organizacji i kompetencji poradni zawodowych i instytucyj psychotechnicznych oraz kwalifikacyj psychotechników i doradców zawodowych, 5. zorganizowania Związku Zawodowego psychologów praktyków.

Jako główny temat następnej Konferencji przyjęto zagadnienie metod badania charakteru i temperamentu.

Janina Kączkowska (Warszawa).

DIE VIII TAGUNG DER ITALIENISCHEN PSYCHOLOGEN.

In den Tagen vom 3—5 April 1936 hat in Rom der VIII Kongress der italienischen Psychologen stattgefunden, der einen besonders feierlichen Verlauf nahm.

Vor allem ist zu erwähnen, dass als Sitz des Kongresses das neue psychologische Institut der Universität Rom in der Città Universitaria (Universitätsstadt) gewählt wurde. Das Institut ist nunmehr durch die Hilfe der italienischen Regierung und durch die Bemühungen seines Direktors Prof. Mario Ponzo eines der grössten und besser ausgestatteten Europas. Prof. Ponzo hat dafür gesorgt, dass im grossen Vorlesungssaal eine Büste zur Erinnerung an Prof. Sante De Sanctis, den Gründer des ersten römischen Institutes und Altmeister der Psychologie errichtet werde, und hat zur Ehrung des Verstorbenen in der ersten feierlichen Sitzung in Anwesenheit von zahlreichen Würdenträgern der Wissenschaft, des Heeres, der Kirche, der Politik eine gehaltvolle Gedenkrede gehalten.

In dieser, wie der Titel „Aktualität und Ausblicke in die Zukunft im Werke Prof. Sante De Sanctis“ besagt, wurden die Verdienste des grossen

Verblichenen, der als Psychologe und Psychiater einen Weltruf erworben hatte, sowie seine warme und tatkräftige Persönlichkeit beleuchtet.

Die Tagung selbst, die von Prof. Colucci aus Neapel geleitet wurde, befasste sich nach dieser feierlichen Einleitung in einer Reihe von Vorträgen und Diskussionen vor allem mit dem Eingreifen der Psychologen in das soziale Leben.

Der Beweis für dieses tatkräftige Eingreifen wurde in den Referaten mehrerer Nichtpsychologen, die verantwortliche Stellen im fascistischen Korporativstaate bekleiden gebracht. So referierte Dr. Venturi, Sekretär der Confederazione Fascista dei Lavoratori dell'Industria von Turin über „Die Psychotechnik im Korporativstaate", Dr. Toscani, Repräsentant der Confederazione Fascista degli Industriali über „Die Psychotechnik in der italienischen Industrie"; Dr. Filippini über „Die Psychotechnik in den italienischen Staatsbahnen", Dr. Todisco Repräsentant des „Enios" über „Psychotechnik und Rationalisierung".

Mit besonderem Interesse wurde der Vortrag Prof. Gemelli's über „Aufgaben des Psychologen beim Studium des Verbrechers" gehört und an der darauffolgenden lebhaften Debatte nahmen Kriminologen und bekannte Vorkämpfer auf dem Felde des Rechts wie Exzellenz Giovanni Novelli teil. Die Beziehungen zwischen Psychologie und Pädagogik, Physiologie, Jugendkunde, Philosophie, Aesthetik, Psychiatrie, Sozialfürsorge wurden respektive von den Professoren Della Valle, Galdo, Bonaventura, Castelli, Calabresi, Puca, Bannissoni erläutert. Prof. Galli berichtete über neuere Studien über die Wahrnehmung, Prof. Musatti über Gestalt und Bewegung. Im ganzen gaben ungefähr 100 Arbeiten das Interesse und die Aktivität der italienischen Psychologen kund.

Ferrucio Banissoni (Roma).

Pamięci Profesora de Sanctis poświęcił jego następca na katedrze M. Ponzo krótki artykuł w Rivista di Biologia, XIX, 1935 i w Archivio italiano di Psicologia, XIII, 1935 p. t. „La figura di Sante de Sanctis nella scienza e nella vita" oraz obszerne wspomnienie pośmiertne wygłoszone na VIII. Convegno Nazionale dei Psicologi Italiani i wydrukowane w osobnej publikacji nakładem Włoskiego Towarzystwa Psychologicznego p. t. „Attualità e visioni dell'avvenire nel'opera di Sante De Sanctis", Roma 1936—XIV. O tem właśnie wspomnieniu jest mowa w wydrukowanem powyżej sprawozdaniu z VIII-go Kongresu włoskich psychologów — i do niego odsyłamy czytelników pragnących bliżej poznać niezwykłą postać i działalność wielkiego uczonego. O rozległej twórczości naukowej zmarłego mistrza psychologji włoskiej i o wielkim zasięgu jego wpływów, wyrażającym się w licznych przekładach na

obce języki, świadczy następujący wyciąg z bibljografji, który nadesłał redakcji Prof. Ferrucio Banissoni z Rzymu. Z żalem stwierdzamy, że z olbrzymiej produkcji Sante de Sanctisa, obejmującej 309 prac, polska literatura przekładowa nie wykazuje ani jednej, nawet najdrobniejszej pozycji.

NOTIZIE BIBLIOGRAFICHE SULLE PIÙ IMPORTANTI DELLE 309 OPERE DI SANTE DE SANCTIS.

Ricerche perioptometriche sui degenerati (con una tavola). In „Annali di Freniatria e Scienze affini" del R. Manicomio di Torino, Torino 1893.

Lo studio sperimentale dell'Attenzione. In „Bulletino delle Soc. Lancisiana degli Ospedali di Roma". Anno XIV, 1894 Poggibonsi.

L'Attenzione e i suoi disturbi. Saggio di psicopatologia clinica. Tipogr. dell'Unione Cooperativa Editrice, 1896 ,Roma.

I sogni e il sonno nell'Isterismo e nell'Epilessia. Vol. di pag. 200, Roma, 1896.

Ossessioni e impulsi musicali. In „Policlinico". Vol. III, M. 1896, Roma.

Sui contrasti psichici. In „Riv. di Psicol. Psic. e neurop." fasc. 5. 1 Luglio 1897, Roma.

Equivalenti musicali di attacchi epilettici. Atacchi di canto. In „Riv. di Psicologia, Psic. Neurop." fasc. 6, 15 luglio 1897, Roma.

Psychoses et rêves. (Rapport présénté au premier Congrès Intern. de Neurologie de Psychiatrie, d'Electricité médicale et d'Hypnologie) Bruxelles Imprimerie Maison Severeyns, 1898.

Studien über die Aufmerksamkeit. In „Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane". Bd. XVII. Leipzig. 1898.

I sogni. Studi clinici e psicologici di un alienista. Vol. di circa 400 pag. 3 fig. e 1 tavola. Torino 1899. Edit. fratelli Bocca.

Die Träume. Klin. u. Psychol. Studien. (trad. ted. del libro „I Sogni" con note aggiunte e prefazione di Möbius). Halle 1901.

Esperimental investigations concerning the depth of sleep. In coll. con N. Neyroz. In „The Psychological Review". Vol. IX, N. 3, maggio 1902, New York.

Die Mimik des Denkens. (Ediz. tedesca aum. del. vol. „La mimca del pensiero"). Halle A. S. 1906.

Types et dégrés d'insuffisance mentale. In „L'Année Psychologique". Tomo XII, 1905, Paris.

Dementia praecocissima catatonica o catatonia della prima infanzia. (Comunicazione alla R. Accademia Medica di Roma, maggio 1908. In „Boll. della R. Acc. Med. anno XXXIV, fasc. IV, 1908. (Tradotta anche in tedesco, Leipzig, 1908).

Trattato pratico di psicopatologia forense. In coll. col Prof. S. Ottolenghi. S. De Sanctis, Parte I. *L'Esame dell'alienato e del criminale.* (Semeiotica mentale). Un vol. di pag. 280; Milano 1909.

Reattivi per la misura dell'insufficenza mentale. Monografia, Roma 1910.

Patologia e profillassi mentale. F. Vallardi Milano. Un vol. di pag. 274. In appendice è riferita la relazione intorno alla profilassi della delinquenza dei minorenni, presentata ed approvata dalla Commissione Reale per i provvedimenti dei minorenni, del 1910.

Su di un nuovo procedimento per lo studio del lavoro mentale. In „Rivista di Psicologia applicata". N. 3 maggio — giugno 1911 Bologna.

Les enfants anormaux. In „Atti del 1 Congresso Inter. di Pedagogia", Bruxelles, 1911.

Fenomeni psichici e sistema nervoso. Relaz. Al II Convegno della Soc. Ital. di Psicol. 27—29 marzo 1913, Roma.

Educazione dei deficienti. Un vol. di pag. 300 F. Vallardi Milano 1915.

Sopra un sindrome della Frenastenia cerebropatica postnatala. Sindrome aparetico-afasica tardiva. In. „Riv. Ital. di Neuropatol. Psich. ed Elettroter". Vol. IX, fasc. 1—2 Napoli.

Die Psychologie des Traumes. (Kaffkas Handb. der Vergleich. Psychol. vol. III). München 1922.

Les enfants dysthimiques. In „Encephale", 18 année, Janvier 1923, Paris.

La neuropsichiatria infantile. Vol. di 1000 pag. con illustr. A. Stock. Roma 1925.

Su di una legge psicologica. Legge del ciclo. In „Archiv. Ital. di Psicol." 1926 Torino.

Mental Work. In „The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology" (con riassunto di altri lavori). Worcester Mass 1926.

Le problème prophylactique de l'enfance instable. In „La prophylaxie Mental". A. II. N. 7. 1926 Paris.

Religious conversion. A Biopsychol. Study, Intern. Library of Psychology P. Kegan, London 1927. Trad. inglese del libro *„La conversione Religiosa" Studio biopsicologico.* Vol. di 300 pag. Zanichelli, Bologna, 1924.

Intuitions of children. In „Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychol." 1928 Worcester. Mass.

Psicologia sperimentale. Vol. I. *Psicologia generale,* pag. 350, 1929, A. Stock, Roma.

Psicologia applicata. Vol. II, pag. 550, A. Stock, Roma 1930.

Visual apprehension in maze behavior. In „Journal of genetic Psychology". Vol. XXXIX, N. 4, 1931 Worcester Mass.

La instabilità. Atti del III Conv. Naz. Medico Pedagogico. In „Rivista di Psicologia". N. 3, 1933 Bologna.

Vecchie questioni e nuovi programmi nel campo della neuropsichiatria infantile. Ediz. Tedesca in „Zeitschrift für Kinderpsychiatrie". 1934. Ediz. Ital. „Riv. di Psicologia". A. XXXI, N. 1, 1934.

Date memorabili dell'assistenza di minorenni traviati e delinquenti in Italia. In „Igiene Mentale" fasc. 1, 1935 Firenze.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

William Stern: Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. Haag, Martinus Nijhof, 1935. Str. XXVIII i 831.

Z współczesnych psychologów chyba żaden nie jest w tym stopniu powołany do napisania wielkiego syntetycznego zarysu psychologji, jak William Stern. Nietylko bowiem jest on autorem licznych szczegółowych prac, opartych na własnych empirycznych badaniach, ale także jest twórcą oryginalnego kierunku psychologicznego, personalistyki, którą od wydania w r. 1917 dzieła „Die menschliche Persönlichkeit" ustawicznie rozwijał, zwłaszcza w I-szym tomie swych „Studien zur Personwissenschaft" zatytułowanym „Personalistik als Wissenschaft" (1930). Ponadto, jakkolwiek posiada dzisiaj Stern oblicze nawskroś współczesnego psychologa, to jednak wychował się jeszcze na psychologji w przeważnej swej części orjentowanej asocjacjonistycznie i mechanistycznie; wszak pierwsza jego rozprawa ukazała się przed przeszło czterdziestu laty. Stąd w „Ogólnej psychologji na personalistycznych podstawach" znać chwalebną tendencję do uwzględnienia wszystkiego, co wartościowego stworzyła przebrzmiała już epoka psychologji, i do wchłonięcia wszystkich żywotnych kierunków psychologicznych, z wyjątkiem jednego: mechanistycznego.

W przedmowie do swego dzieła zastrzega się Stern, że książka jego nie jest, jak mówi, „Kompendium", lecz „Grundlegung" (str. XXVI), a zatem nowem ujęciem całokształtu psychologji na podłożu personalistycznem. Dlatego też po trzech wstępnych rozdziałach (I. Allgemeine Psychologie, str. 5—29; II. Sondergebiete der Psychologie, str. 30—65; III. Das Material der Psychologie und die Methoden seiner Gewinnung, str. 66—94) następuje obszerny IV-y rozdział p. t. „Personalistische Grundlegung der Psychologie" (str. 95—142), zamykający pierwszą podstawową część dzieła. Jakkolwiek trudno w sprawozdaniu o tak wielkiem dziele, obejmującem całą wiedzę psychologiczną, wdawać się w dokładne omawianie pewnych jego partyj, to jednak wyjątek uczynić należy dla rozdziału IV-go, gdyż chodzi tu o sprawę najdonioślejszą dla oceny dzieła, bo o teoretyczne podstawy całej psychologji Sterna.

Fakty psychiczne nie są czemś samoistnem, lecz odbywają się na pewnem podłożu. Jednak podłożem tem nie jest substancjalna dusza, której przyjęcie utrudnia zrozumienie związku, jaki zachodzi pomiędzy faktami psychicznemi i fizjologicznemi. Podłożem tem także nie może być ciało (z powodu odrębności życia psychicznego).

Podłożem tem jest coś, co znajduje się poza albo przed rozdziałem na stronę fizyczną i psychiczną, coś co jest „psychologicznie neutralnem", a tem jest osoba.

Stern podaje następującą definicję: „Die Person ist eine individuelle, eigenartige Ganzheit, welche zielstrebig wirkt, selbstbezogen und weltoffen ist, lebt und erlebt" (str. 98) — przyczem zastrzega się, że wszystkie wymienione w definicji cechy są dla istnienia osoby konieczne — z wyjątkiem ostatniej: osoba nie przestaje istnieć, kiedy niczego nie przeżywa. Dodać jeszcze należy, że tak pojęta osoba nie ogranicza się do osoby ludzkiej, lecz ma znaczenie szersze, obejmujące także np. osobę zwierzęcą, a nawet roślinną. Naukę, której przedmiotem jest ludzka osoba, nazywa Stern „personalistyką". Ona to kładzie wspólny fundament pod biologję, fizjologję, patologję i psychologję osoby. Z wymienionych nauk Sterna interesuje oczywiście w zarysie psychologji tylko ostatnia, którą określa jako naukę „o przeżywającej i zdolnej do przeżyć osobie" (str. 99). W określeniu tem zapewne uderza czytelnika to, że niema w niem słowa „psychiczny". Definicja sama jest zresztą bardzo ogólnikowa i niewiadomo dokładnie, co jest właściwie przedmiotem tej psychologji. Osoba jest w myśl teorji Sterna psychofizycznie neutralna, a „psychofizyczna neutralność" nie jest pojęciem zbyt jasnem. Stern czuł, że powinien zbliżyć się w swych określeniach do już istniejących w psychologji i dlatego wyjaśnia, że psychicznem jest wszystko to, co jest przeżywaniem, albo co z przeżywaniem pozostaje w istotnym związku. Wszystkie te pojęcia wymagają jednak dalszego wyjaśnienia, co też Stern czyni, wywodząc, że należy odróżnić w przeżywaniu (Erleben) z jednej strony przeżycia (Erlebnisse), a z drugiej strony zjawiska (Phaenomene), będące treścią przeżyć, oraz stany i akty (Zustände und Akte). Ponadto psychologja nie może się obyć bez pojęcia dyspozycji, hipotetycznego warunku wszelkiego przeżywania. Przeżywanie i dyspozycje nie są oderwane od cielesności, przeciwnie są one jak najściślej związane z „cielesnemi sferami i funkcjami życia" i przez tę cielesność człowiek pozostaje w kontakcie ze światem. Osoba jest centrum swego własnego świata, „świata personalnego", który — jak efektownie wyraża się Stern — jest zawsze zarazem przeznaczeniem i dziełem (Schicksal und Werk) osoby. Każda osoba jest „unitas multiplex", indiwidualną całością, mającą własny personalny czas i własną przestrzeń. Czasu i przestrzeni nie przeżywa osoba zapomocą jakiegoś specjalnego zmy-

słu, lecz intersensorycznie. O ile człowiek wogóle przeżywa np. przestrzeń, to nie jest to jego przestrzeń słuchowa, czy wzrokowa, lecz tylko jedna jedyna przestrzeń jego personalnej egzystencji i jego świata.

W takim ujęciu personalistycznem fakty psychiczne nie są zawieszone w próżni albo związane ze substancjalną duszą, toto genere różną od ciała. Pramaterjałem (Urmaterial) psychologji są coprawda zjawiska psychiczne, ale psychologja nie może ograniczyć się do ich opisu, lecz musi być pomna tego, że fakty psychiczne są tylko sposobem wyrażania się przeżywającej osoby. Podłożem wszelkiego przeżywania jest osoba, która pozostaje w ścisłym związku ze światem. Stosunek osoby do świata wyraża się w reakcjach i samorzutnych akcjach (Reaktionen, Spontanaktionen). Ten właśnie stosunek obiera Stern jako podstawę uporządkowania i przedstawienia całego materjału psychologicznego.

I tak część druga dzieła (rozdziały 5—9, str. 143—250) zajmuje się spostrzeganiem zmysłowem. W tej dziedzinie najsilniej zaznacza się zależność osoby od świata. Człowiek żyje w otaczającym go świecie, ale to życie znajduje tylko niekiedy oddźwięk w świadomości, mianowicie wtedy, kiedy się coś spostrzega. Podając oryginalną analizę spostrzeżeń zmysłowych, miejscami zbliżoną do analiz teoretyków postaci, poświęca Stern szczególnie dużo uwagi związkom istniejącym pomiędzy zmysłami. Z punktu widzenia personalistyki zupełnie słusznie, gdyż fakty intersensorycznego (a raczej wielozmysłowego) spostrzeżenia świadczą o tem, że osoba jest jednością, która reagując na wpływy świata posługuje się w każdym akcie spostrzegania wszystkiemi dostępnemi jej w danej sytuacji środkami. W związku z tem nabiera również wielkiego znaczenia zjawisko substytucji zmysłów u ociemniałych i głuchych. Zastępcze spostrzeżenia tych osób świadczą bowiem o tem, że nietyle chodzi o sam surowy materjał zmysłowy (światło, głos, nacisk i t. p.), ile o to, co osoba potrafi samorzutnie z tego materjału stworzyć.

O ile spostrzeżenie związane jest bezpośrednio z teraźniejszą sytuacją świata, o tyle pamięć zależna jest od przeszłych sytuacyj. Zależność od przeszłości jest zasadniczym rysem wszelkiego organicznego życia. Stern przyjmuje tedy poglądy, jakie przed kilkudziesięciu laty rozwinął Ewald Hering (w pracy „Über das Gedächtnis als allgemeine Funktion der organisierten Materie“, Wiedeń 1870), i jakie później podjął Semon, który wprowadził na oznaczenie tej szeroko pojętej pamięci termin „mneme“. Pamięć jest, według Sterna, tylko pewną formą, mianowicie formą psychologiczną owej „mneme“, która służy do utrwalenia postępu i dlatego zajmuje pośrednie stanowisko pomiędzy instynktem, który z natury swej jest konserwatywny, a progresywnie skierowaną inteligencją. W zjawiskach wprawy, rozpoznawania, zużytkowania doświadczeń przeszłość może działać psychicznie, nie wyrażając się jednak

we wyobrażeniach. Dopiero na najwyższych szczeblach rozwoju pamięć posiada swoją psychiczną reprezentację we wyobrażeniach pamięciowych, które rozpadają się zależnie od tego, jaką spełniają personalną funkcję, na wiadomości i wspomnienia. Te ostatnie są nietylko wynikiem oddziaływania przeszłości na teraźniejszość, ale także rezultatem sięgania wstecz do przeszłości, tak że personalny bieg czasu odwraca się w nich, nie płynąc już bez reszty naprzód, lecz zwracając się wstecz ku temu, co już minęło. We wspomnieniach odzwierciadlają się świadomie personalne dzieje osoby, wiadomości natomiast są treściami nabytej wiedzy i dla nich jest rzeczą zgoła obojętną, jakie jest ich pochodzenie mnemiczne. „Personalny sens" wspomnień polega na tem, że świadomość odnawia pierwotne przeszłe przeżycia, tak że w teraźniejszości odżywa własna przeszłość, „personalny sens" wiadomości (językowych, naukowych, literackich, technicznych i t. p.) nie zależy od tego, kiedy one zostały nabyte, lecz tkwi w tem, że stoją one teraz w razie potrzeby do dyspozycji i że można się po nich spodziewać, że także w przyszłości będzie można przy ich pomocy spełniać pewne personalne zadania.

Myśleniu i fantazji poświęcił Stern część IV-tą swego dzieła. Z bogatej treści tej części warto podkreślić cztery sposoby czy postacie zjawiania się myśli: a) myślenie o czemś (np. o porcie hamburskim), b) wiedza (myślenie) o możliwości, prawdopodobieństwie i konieczności (np. myślę: „może dzisiaj będzie deszcz", albo „prawdopodobnie dzisiaj będzie deszcz", albo „z meteorologicznej sytuacji wynika, że musi dzisiaj padać"), c) rozumienie czegoś abstrakcyjnego (np. rozumiem, że suma kątów w trójkącie równa się dwom prostym), d) namyślanie się nad czemś (szukanie czegoś w myśli, np. tematu do pracy naukowej). Myślenie w jakiejkolwiek swej postaci wymaga pewnych wewnętrznych impulsów i zewnętrznych sytuacyj. Zewnętrzna sytuacja musi mieć pewną personalną doniosłość, ażeby mogła pobudzić myślenie — wewnętrzne impulsy wyrastają na poziomie prymitywnego myślenia z biologicznych popędów i potrzeb, na wyższych poziomach z postaw i nastawień osobowości. Przewaga wewnętrznych czy zewnętrznych czynników stanowi o tem, czy jednostka należy ze względu na swe myślenie do typu bardziej reaktywnego lub bardziej samorzutnego.

Co się tyczy pojęcia inteligencji, którego definicja przechodzi tak zmienne koleje w dziejach współczesnej psychologji, to Stern broni wysuniętej przez siebie w ostatnich latach definicji: „Intelligenz ist die personale Tätigkeit, sich unter zweckmässiger Verfügung über Denkmittel auf neue Forderungen einzustellen"; zachowuje również podział na cztery pary typów inteligencji: mianowicie na typy 1. inteligencji reaktywnej i samorzutnej, 2. objektywnej i subjektywnej, 3. analitycznej i syntetycznej, 4. teoretycznej (gnostycznej) i praktycznej.

Przechodząc z kolei do analizy fantazji, zajmującej obszerną partję książki (str. 446—507), Stern znowu nawiązuje do swej personalistyki. Istoty fantazji nie możemy zrozumieć, jeśli ograniczamy się do opisu treści i przebiegów świadomości. Dopiero personalistyczne rozważania doprowadzają do określenia, coprawda niezbyt ścisłego, że „fantazja jest dziedziną niezgodnych z objektywnym światem wyobrażeń człowieka". Personalistyczne jest również określenie chcenia jako dążenia wyrastającego z głębi sfery potrzeb, antycypującego świadomie cel i drogę i realizującego się na podstawie specjalnego personalnego aktu — personalistycznem jest wreszcie ujęcie charakteru jako ogólnej własności człowieka, będącej jednolitą, personalną postawą wolicjonalną. (Na str. 613 Stern definjuje zwięźle: „Charakter jest entelechją chcącej osobowości"). Wiążąc jak najściślej charakter i wolę, konstruuje Stern systematykę rysów charakterologicznych, opartą na trzech cechach, jakie przypadają każdemu działaniu: na stawianiu celów, dynamice i strukturze. Ze względu na cele, jakie sobie stawia działająca osoba, wyróżnia Stern autystyczne, heterystyczne i introceptywne typy charakterów, ze względu na dynamikę przyjmuje istnienie charakterów silnych i słabych, opanowanych i nieopanowanych, ze względu wreszcie na strukturę wprowadza podział na charaktery proste (schlicht) i rozszczepione (gespalten).

Pomijając w sprawozdaniu rozdziały 24—27, traktujące o sugestji, sprawności personalnej, uwadze oraz o ćwiczeniu i zmęczeniu, obfite w ciekawe teoretyczne ujęcia [1]), przechodzimy do ostatniej części głównej, poświęconej psychologji uczuć, której Stern przypisuje ogromne znaczenie, skoro mówi, że stanowi ona „próbę ogniową personalistycznej orjentacji psychologji" (str. 705). Uczucia są przedewszystkiem w rzędzie wszelkich przeżyć najbliższe osobie (posiadają największą personalną bliskość: „Person-Nähe"). Są one łożyskiem, na którem opierają się przeżycia poznawcze i wolicjonalne, tak jak szczyty gór opierają się wspólnej szerokiej podstawie łańcucha gór. Charakterystyczną cechą uczuć jest ich „p o d w ó j n a b i e g u n o w o ś ć", mianowicie a) rozkoszy (przyjemności) i cierpienia (przykrości), oraz b) podniecenia i uspokojenia, zawisła od tego, czy jednostce udaje się osiągnąć pewne (dominujące w strukturze celów) cele, i od dynamiki wydatkowania i nagromadzania energji osoby. Przyjemność i nieprzyjemność, przeżywane jednocześnie, nie kompensują się, tworząc jakąś wypadkową lub nawet

---

[1]) Nawiasowo notujemy określenie uwagi: „Aufmerksamkeit ist derjenige personale Zustand, der die u n m i t t e l b a r e V o r b e d i n g u n g z u m Z u s t a n d e k o m m e n e i n e r p e r s o n a l e n L e i s t u n g darstellt".

niwecząc się wzajemnie, lecz z ich współistnienia powstaje zjawisko ambiwalencji.

Dość obszernie zajmuje się Stern klasyfikacją uczuć, wyróżniając pod względem formalnym (t. zn. ze względu na siłę, zakres i trwanie uczuć) uczucia rozpięte pomiędzy biegunami siły i słabości, rozlewności i ograniczoności, wreszcie trwałości i chwilowości — a pod względem „personalnym" (t. zn. ze względu na głębię, szczerość, powagę i poziom) uczucia głębokie i płytkie, szczere i nieszczere, poważne i wesołe, wyższe i niższe. Oczywistą jest rzeczą, że biegunowość uczuć nie jest absolutną, lecz względną, dopuszczającą wszelkie możliwe przejścia.

Ciekawe, obfite w dystynkcje (ta obfitość odróżnień jest cechą charakterystyczną wszystkich prawie prac Sterna) są wreszcie wywody dotyczące związku uczuć z personalnym czasem, rozciągającym się w niesymetrycznej biegunowości od każdorazowej teraźniejszości do przeszłości. Stąd biorą się uczucia teraźniejszościowe, przyszłościowe i przeszłościowe (Praesenzgefühle, vorgreifende Gefühle i rückgreifende Gefühle), zależnie od tego, czy wiążą się one z aktualnemi spostrzeżeniami, myślami, czynami, czy też odnoszą się do wyznaczonych w przyszłości celów, czy wreszcie dotyczą personalnej przeszłości jednostki.

Ogarniając jednym rzutem oka całość dzieła, należy orzec, że jest ono zapewne najbardziej oryginalnem, najsilniej osobistą twórczością przesiąkniętem opracowaniem całokształtu psychologji, jakie znajdujemy na przestrzeni ostatniego półwiecza. Stawiamy pod tym względem dzieło to ponad Ebbinghausa „Grundzüge der Psychologie" i ponad Watsona „Psychology from the standpoint of a psychologist". Dzieło tego typu, w którem wszystkie dziedziny psychologji zostały ujęte w sposób samodzielny z jednolitego punktu widzenia personalistycznego, wywrze niewątpliwie wielki wpływ na szczegółowe badania psychologiczne, na to, co Niemcy nazywają w nauce Kleinarbeit. Kierunek personalistyczny jest zresztą zgodny z całościowemi tendencjami, panującemi w dzisiejszej psychologji. Inne kierunki jednak, nawet „Gestaltpsychologie", nie posiadają tak jednolitego i wszechstronnego opracowania całokształtu psychologji, jak właśnie obecnie personalistyka dzięki Sternowi, którego — nie wahamy się powiedzieć monumentalne — dzieło „Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage" jest wielkim ewenementem we współczesnej psychologji.

Że pod względem drukarskim dzieło Sterna znalazło godną jego znaczeniu naukowemu szatę, nie zdziwi nikogo, kto na karcie tytułowej zobaczy godło nakładcy i jego nazwisko: Martinus Nijhoff, Haag.

Stefan Błachowski (Poznań).

Egon Brunswik: Experimentelle Psychologie in Demonstrationen (Psychologja eksperymentalna w formie demonstracyj). Wiedeń, Julius Springer, 1935. Str. X + 166.

Idea tego rodzaju podręcznika nie jest rzeczą nową. Powojenne pokolenie studentów psychologji, które traktowało swój przedmiot poważnie także od strony eksperymentu, miało do dyspozycji Pauli'ego: „Psychologisches Praktikum" (1918 r., 4-e wyd. 1930). Potrzeba tego rodzaju „Przewodników" znalazła wyraz również w dwóch innych niemieckich — coprawda bardziej specjalnych — dziełach, mianowicie Kisslinga: „Jugendkundliches Praktikum" 1932 oraz Lazarsfelda: „Statistisches Praktikum für Psychologen und Lehrer" 1929. Nawiasem wspomnę, że także u nas ukazały się dwa podręczniki tego rodzaju: Librachowej „Psychologja pedagogiczna w ćwiczeniach" 1933 oraz Biegeleisena „Metody statystyczne w psychologji" 1935.

Przyglądnijmy się treści omawianego obecnie podręcznika.

Pierwszy rozdział zawiera opis eksperymentów z dziedziny wrażeń zmysłowych („jakości zmysłowych"). Znajdujemy tam głównie „klasyczne" eksperymenty z dziedziny czuć wzrokowych, jak kontrast następczy i współczesny, mieszanie barw, zagadnienia psychofizyczne i kilka uwag o „innych wrażeniach zmysłowych". Drugi rozdział (najobszerniejszy, czwarta część tekstu) obejmuje opisy starszych i nowszych doświadczeń z dziedziny spostrzegania kształtów, a więc psychofizykę kształtów, ich wieloznaczność, tło a figura, wyrazistość kształtów, ich powstawanie, złudzenia geometryczno-optyczne oraz poszczególne momenty — forma, barwa, „przedmiot". Trzeci rozdział jest poświęcony zagadnieniom optycznego ujmowania przestrzeni oraz świata przedmiotów. Obok starszych doświadczeń Heringa, Bühlera i Katza spotykamy tutaj także nowsze eksperymenty na tem polu. Rozdział czwarty prowadzi poprzez zagadnienia wyobrażeń, ejdetycznych obrazów oraz pamięci do zjawisk bardziej złożonych oraz metodologicznie trudniejszych, mianowicie do badania procesów myślenia i tworzenia pojęć. I tu sąsiadują stare zagadnienia typów wyobrażeniowych i doprawdy klasyczne eksperymenty Ebbinghausa nad pamięcią z nowemi metodami, zagadnieniami i wynikami, któremi Jaensch oraz szkoła würzburska wzbogaciły nowoczesną psychologję. Ostatnie trzy zagadnienia (uczucia, działanie, typy osobowości) są potraktowane bardzo krótko i dość fragmentarycznie w trzech odrębnych rozdziałach (razem około ósma część całości); spotykamy w nich jednak, jak i poprzednio, niejeden eksperyment, który nie dostał się jeszcze do tradycyjnego inwentarza laboratoryjnych prac słuchaczy psychologji i pedagogiki.

Szkoda, że nie można na tem miejscu rozpocząć dyskusji na ogólniejszy temat, związany z rodzajem omawianej publikacji. Idzie mi

o pytania: Gdzie należy umiejscowić laboratoryjne zajęcia psychologiczne w całokształcie pracy studenta psychologji czy pedagogiki? Jaką wartość praktyczną i ściśle naukową przedstawia kurs psychologji prowadzony systemem laboratoryjnym? Jego stosunek do ćwiczeń innego typu, do dyskusji etc.? Wszystkie te pytania bierze się mało pod uwagę i to nietylko na naszym terenie, ale i zagranicą od chwili załamania się jednowładztwa eksperymentu na terenie psychologji. Rozważania dydaktyczne, związane z wyższem nauczaniem, nie zdobyły sobie jeszcze prawa obywatelstwa. Odnośne zagadnienia nie są właściwie jeszcze nawet postawione. Najwięcej cierpi na tem praca na terenie pierwszego roku studjów; mamy tam bowiem do czynienia ze słuchaczem, który przywykł w szkole średniej do pomocnej dłoni nauczycieli, gdy wybierał się na „naukoznawcze wycieczki". Tu tkwi może źródło niejednego nieporozumienia między szkołą wyższą a średnią. W obliczu tej sytuacji należy zwrócić tem baczniejszą uwagę na wszelkie prace dydaktyczne, przeznaczone dla wyższego szkolnictwa, a taką jest bezwątpienia omawiana książka.

Rzeczą jest jasną, że psychologiczna zawartość książki nie będzie tu przedmiotem dyskusji. Zbyt znane to i uznane fakty, aby wymagały odrębnych rozważań, wzgl. uwag na marginesie omawianej książki. Zamiast tego postawimy sobie w naszej recenzji dwa inne pytania: 1. Czy istnieje potrzeba n o w e g o podręcznika tego rodzaju; 2. jaka jest jego dydaktyczna wartość.

Ad 1. Porównanie książek Pauli'ego i Brunswika wykazuje ponad wszelką wątpliwość, że wydanie nowego podręcznika ćwiczeń jest zupełnie usprawiedliwione. Pauli starał się wprawdzie zużytkować również nowe zdobycze psychologji, mimo to nie wyzbył się swego stanowiska, determinowanego f a k t y c z n i e jeszcze ciągle przez psychologję elementów. Stanowisko to kazało mu poświęcić trzecią część książki zagadnieniom psychofizyki i psychologji czuć. Psychologja myślenia jest u niego tylko drobną częścią rozdziału, omawiającego „świadomość, uwagę i myślenie". Zagadnienia postaci są potraktowane bardzo ogólnikowo; typologja — choćby tylko eksperymentalna — nie istnieje tam wcale.

W stosunku do Pauli'ego podręcznik Brunswika stanowi poważny krok naprzód. Punkt ciężkości przeniósł się z „elementów" na realiter istniejące przeżycia, wśród których zajmują najpoważniejsze miejsce przeżycia, związane z działalnością organów i centrów wzrokowych. Trzon książki stanowią nowe zagadnienia i metody — eksperymentalna samoobserwacja, postać, geneza obrazu, świata, przedmiotów, psychiczne znaczenie zadania, nawet już echo „psychokrytycznej" metody Poppelreutera. Jak już jednak poprzednio zaznaczyłem, klasyczne metody i zagadnienia psychologji nie zostały usunięte; pozbawiono je tylko stanowiska naczelnych spraw. Całość eksperymentów daje słuchaczom

obraz aktualnego stanu psychologji przeżyciowej na tym jej odcinku, na którym posługujemy się eksperymentem w ściłem znaczeniu, ankietą oraz (pomocniczo) statystyką. Istnienie typologicznego punktu widzenia zostaje przytem wszędzie zaakcentowane, począwszy od pierwszego eksperymentu (powidok negatywny), który się demonstruje przed gronem słuchaczy.

Jak widzimy, książka Brunswika stanowi poważny postęp w stosunku do pracy Pauli'ego, gdyż wprowadza nastawienie metody i pojęcia współczesnej psychologji.

Inna rzecz, że nie wszędzie można się zgodzić z lekkiem sercem na ten wybór zagadnień. Słuszną jest implicite wyrażona przewodnia myśl autora że nie należy starać się o encyklopedyczne traktowanie przedmiotu; raczej należy zestawiać doświadczenia instruktywne pod względem metodologicznym, technicznym lub merytoryczno-naukowym. A jednak — jedna strona tekstu dla „pozostałych jakości zmysłowych" poza wzrokowemi to albo zamało, albo też... zadużo; książka nie utraciłaby nic na tem, gdyby jej wogóle nie było. Słabo zastąpiona jest również dziedzina psychologji grupy — aczkolwiek autor przyrzekał ją wyraźnie we wstępie. A 12 stron, czyli 7% tekstu, poświęconych złudzeniom geometryczno-optycznym nie odpowiada chyba ich stanowisku w naszem życiu psychicznem. Kto wie, czy nie dzieje się krzywda klasycznemu eksperymentowi asocjacyjnemu, który autor właściwie pominął.

Ad 2. Wartość omawianej książki nie polega jednak tylko na rozszerzeniu zakresu zagadnień, ale także może jeszcze bardziej na jej stronie dydaktycznej. Odczuwa się na każdym kroku, że jest ona wynikiem kilkuletnich doświadczeń w tej dziedzinie.

Metody poszczególnych ćwiczeń, wzgl. ich grup, nie zostają opisane w teoretycznych wstępach, ale na tle poszczególnych eksperymentów. Opisy eksperymentów zawierają w odpowiednich miejscach uwagi dla eksperymentatora oraz podkreślenia momentów, na które należy zwrócić uwagę osób badanych (instrukcja, sposób obserwowania, reakcja na typowe „wykolejenia" badanych osób). Krótkie wskazówki autora, wyróżnione zewnętrznie innym typem czcionek, są związane z treścią przerabianego doświadczenia. Podobnie autor pamięta o przyszłych doświadczeniach i przygotowuje do nich wskazując w przerabianem zadaniu na momenty, do których się później wróci. Warto przytem podkreślić, że autor wykluczył zupełnie świadomie prawie wszystkie doświadczenia, wymagające skomplikowanej i drogiej aparatury. Przy doprawdy minimalnym nakładzie środków oraz przy pomocy słuchaczy można wciągu bardzo krótkiego czasu zestawić „laboratorjum", które umożliwi przeprowadzenie przygniatającej większości podanych ćwiczeń.

Wskutek tego omawiana książka może służyć jako podstawowa pomoc naukowa przy eksperymentalnem demonstrowaniu zjawisk psychicz-

nych nietylko przed forum uniwersyteckiem, ale (zredukowana do minimum!) wzbogaci metody pracy nauczyciela psychologji w ósmej klasie gimnazjalnej.

Inna rzecz, że nie rozumiem, jak można przeprowadzić opisane ćwiczenia „wciągu 2 półroczy przez 2—4 godzin tygodniowo“ (mało dokładne określenie). Nie rozwiązane zostało również zagadnienie — demonstracje czy ćwiczenia.

Nie twierdzę również, że niejedno doświadczenie nie dałoby się przeprowadzić w prostszy sposób (n. p. powidok pozytywny), albo, że treść książki nie podlega dyskusji także z innych punktów widzenia (n. p. dlaczego rozdział o typach osobowości zawiera obok autodiagnozy prawie jedynie poglądy Kretschmera?). Mam także pewne zastrzeżenia co do celowości podawania psychologicznych uwag, wiadomości i teoryj. Rozumiem, że trudno wykluczyć je w całości nawet z „podręcznika demonstracji“ oraz określić ściśle, gdzie leży granica między wiadomościami „koniecznemi“, a „zbytecznemi“, tembardziej, że obie te dziedziny oddziela sfera wiadomości, które „mogą“ się znaleźć w podręczniku tego rodzaju. A jednak — polemika na tematy zasadnicze, wyjaśnienia fizjologiczne, ogólne teorje i t. p., nie powinny się chyba w nim znaleźć. Zbliżają one bowiem książkę do normalnego typu podręcznika, nie zastępując go jednak w niczem.

Z punktu widzenia stosunku omawianej książki do zwyczajnego podręcznika podkreślić należy z uznaniem, że autorowi udało się uchronić od pokusy cytowania książek, wskutek czego wyszedł obronną ręką z gęstwiny literatury. W „klasycznej“ partji (wrażenia zmysłowe) podał dwa większe podręczniki encyklopedyczne, a w następnych rozdziałach po kilka zasadniczych nowych monografji.

Reasumując, uważam książkę Brunswika za poważny oraz pożyteczny dydaktyczny nabytek w dziedzinie nauczania psychologji na terenie szkolnictwa wyższego oraz za cenną pomoc praktyczną przy systematycznem stosowaniu eksperymentów psychologicznych.

Henryk Ormian (Łódź).

Szuman St. i *Skowron St.:* Organizm a życie psychiczne. Bibljoteka dzieł pedagogicznych. Rok IX, Nr. 45 i 46. Nakł. „Naszej Księgarni“. Warszawa 1934. Str. 424.

W przedmowie słusznie piszą autorowie, że jedna osoba nie może przy obecnym stanie nauk opanować w zupełności biologji i psychologji. A przecież obie nauki nie tylko mają punkty styczne, ale wzajemnie sobie dopomagają, zwłaszcza psychologja dużo korzysta z biologji. Spółka więc autorów, których jeden jest zoologiem, drugi zaś psychologiem i lekarzem, a obaj eksperymentatorami, należy uznać za bardzo warto-

ściową z uwagi na wszechstronność i gruntowność przedstawienia poruszonych zagadnień.

Książka przeznaczona jest dla studentów tak psychologji i pedagogiki, jak przyrodoznawstwa i medycyny. Dla psychologów — „ma być wprowadzeniem w zasadnicze problemy biologiczne podstaw życia psychicznego", biologom „ma ułatwić wniknięcie w świat zjawisk i zagadnień psychologicznych, co umożliwi zrozumienie niektórych specjalnych problemów biologicznych i przyrodniczych, szczególnie, jeśli chodzi o życie i zachowanie się zwierząt i fizjologję systemu nerwowego". Dla lekarzy może być pomocną i w praktyce zawodowej i jako podbudowa psychopatologji, pedagogom wreszcie ma „dać orjentację przyrodniczą w kwestjach wychowawczych". Nie jest ona podręcznikiem w ścisłem znaczeniu, lecz „zasadniczem wprowadzeniem w zakres biopsychologji" oraz uzupełnieniem podręczników tak biologji jak psychologji.

Przedsięwzięcie ważne i duże rozwiązane zostało pomyślnie. W dziesięciu rozdziałach omawiają autorowie następujące zagadnienie: I. Organizm. II. Budowa i funkcje centralnego systemu nerwowego, a życie psychiczne. III. Gruczoły o wydzielaniu wewnętrznem a życie psychiczne. Popędowe i uczuciowe życie człowieka z punktu widzenia biologji. IV. Dziedziczenie własności cielesnych i psychicznych. V. Instynkty u człowieka. VI. Biologiczne formy uczenia się i zdobywania doświadczenia. VII. Ewolucja organizmu i psychiki w rodzie człowieka. VIII. Osobowość i charakter człowieka z punktu widzenia biologji. IX. Psychiczne przystosowanie się do środowiska. X. Człowiek jako istota ponadbiologiczna.

Praca uwzględnia najnowsze zdobycze wiedzy tak w dziedzinie psychologji, jak biologji. Omawiane badania eksperymentalne i teorje przedstawia w sposób jasny mimo trudności i zawiłości niektórych problemów jak zjawiska dziedziczności w związku z teorją budowy chromozonów, lokalizacji genów, ich sprzężeń i wymian. Nader interesujący jest też ostatni rozdział, choć szkicowo nakreślony, poświęcony człowiekowi jako „istocie ponadbiologicznej".

Z usterek zauważyłem nieścisłość w zestawieniu typów konstytucyjnych szkoły francuskiej (str. 362), gdzie pominięto typ oddechowy Sigauda mimo, że pracę jego umieszczono w spisie literatury. Może też właściwsza byłaby nazwa typu mięśniowego zamiast piersiowego, a trzewiowego zamiast brzusznego. Nie uwzględniono też strony antropologicznej, która przecież ma tu poważne znaczenie, a w której dziedzinie nauka polska zajmuje poważne miejsce.

Pożądane też wydaje mi się obfitsze uwzględnienie polskiej literatury naukowej. Cytatów prac monograficznych, poza jednym z autorów, bardzo skąpo; w literaturze podręcznikowej pominięto również niejedną (Godlewski, Mikulski, Wilczyński), a przecież studenci i praktycy, dla

których książka jest przeznaczona, powinni przedewszystkiem zaznajomić się z literaturą ojczystą.

Mimo tych drobnych usterek i braków, które zresztą łatwo uzupełnić w następnym wydaniu, książka stoi na wysokości zadania i z pewnością przyniesie pożytek czytelnikom.

Ludwik Jaxa Bykowski (Poznań).

Walter Ehrenstein: Grundlegung einer Ganzheitspsychologischen Typenlehre. Neue deutsche Forschungen-Abteilung Charakterologie, psychologische und philosophische Anthropologie. Berlin, Junker und Dünnhaupt Verlag, 1935. Str. 114.

Praca Ehrensteina rozpada się na trzy części: pierwsza zawiera rozważania wstępne do typologji, druga — przegląd podstawowych pojęć psychologji teoretycznej szczególnie ważnych dla typologa, część trzecia — wyprowadzenie typowych różnic osobników psychicznych z rozpatrzonych w części drugiej podstawowych pojęć psychologji teoretycznej.

W części pierwszej dwa zagadnienia wysuwają się na plan pierwszy — zagadnienie stosunku typologji do psychologji oraz zagadnienie związane z definicją pojęcia typu. Pierwszy z powyższych problemów rozwiązuje autor w sposób następujący: psychologja (teoretyczna i eksperymentalna) śledzi najogólniejsze prawidłowości zjawisk psychicznych, w szczególności badając ich zależność od zmian zachodzących w układzie warunków zewnętrznych — typologja stara się ustalić zmienność zjawisk psychicznych ze względu na przeżywającego je osobnika, inaczej — bada zmienność zjawisk psychicznych w zależności od zmian zachodzących w układzie warunków wewnętrznych (indywidualna psychofizyczna struktura osobnika psychicznego). Porządkując wykryte różnice według „zasady wzrastającego i malejącego podobieństwa“, typologja wykrywa jednocześnie, jakie to warunki wewnętrzne istnieć mogą w zespoleniu i dlaczego właśnie w takiem zespoleniu, a nie innem. Ponieważ o warunkach wewnętrznych określonego zjawiska psychicznego wnioskować możemy znając dane zjawisko i jego prawidłowy przebieg, zatem warunki wewnętrzne przeżyć można opisać jedynie zapomocą pojęć eksperymentalnej i teoretycznej psychologji. Typologja, która zapomina o związku z psychologją, tkwi w stadjum typologji popularnej, przednaukowej.

Każda typologja jest jednocześnie klasyfikacją (autor postuluje oczywiście klasyfikację naturalną, a nie sztuczną). Przestrzegając reguły ekonomiczności klasyfikacji należy jako zasadę podziału obrać taką właściwość osobników psychicznych, aby osobnicy należący do tej samej

grupy byli pod jakiemiś zasadniczemi względami do siebie podobni. Dlatego zasadą podziału nie może być poszczególna, dowolnie wybrana cecha, lecz jedynie struktura, własność kompleksowa (Komplexqualität). Własność kompleksową, dokładniej — zjawisko posiadające własność kompleksową, która szczególnie charakterystycznie reprezentuje mniejszą lub większą co do zakresu klasę zjawisk obdarzonych tą własnością, nazywa autor typem. Ogół zjawisk podpadających pod dany typ tworzy pole sprawdzania się (Geltungsbereich) typu. Im większe pole typu, tem większa pewność trafności wyboru danej własności kompleksowej jako zasady klasyfikacji typologicznej.

Część druga posiada charakter sprawozdawczy. Korzystając z licznych prac ostatnich lat, uzasadnia autor pogląd o całościowem wyznaczeniu (die ganzheitliche Bestimmtheit) świadomości (przez świadomość rozumie autor ogół przeżyć) oraz o podstawowem znaczeniu pojęcia całości w opisie zjawisk psychicznych. Względną oryginalnością odznaczają się rozważania nad zjawiskami życia uczuciowego. Autor, stając zasadniczo na stanowisku teorji uczuć Kruegera, według której, jak wiadomo, uczucia są „Komplexqualitäten des Gesamtbewusstseins“, wprowadza z jednej strony rozróżnienie odziedziczonych i nabytych (w indywidualnem doświadczeniu) wewnętrznych warunków aktualizacji uczuć, z drugiej strony uzupełnia teorję Kruegera przyznaniem określonym zespołom spostrzeżeń psychicznych własności kompleksowych, które w przeżyciach osobnika psychicznego dane są jako uczucia. Autor pomija kwestję, czy powyższe uzupełnienie pokrywa się z teorją „charakterów“ Koffki, względnie o ile daje się wyprowadzić z köhlerowskiego pojęcia „dynamiki postaci“.

Część trzecia poświęcona jest właściwemu zadaniu postawionemu przez autora. Czynnikiem determinującym różnice w przeżyciach i zachowaniu się osobników psychicznych jest stopień całościowego wyznaczenia świadomości. Ze względu na tę cechę strukturalną mówić możemy o typie G, do którego należą osobnicy o ponad przeciętnem, oraz o typie A, do którego należą osobnicy o poniżej przeciętnem całościowem wyznaczeniu świadomości. Faktem diagnostycznym pierwszego rzędu, pozwalającym nam zaliczyć badanego osobnika do jednego z wymienionych typów, jest stopień ulegania złudzeniom wzrokowym. Skoro bowiem różnice w uleganiu złudzeniom są zależne od warunków wewnętrznych przeżyć, stopień ulegania złudzeniom może być miarą całościowego wyznaczenia świadomości.

Obierając całościowe wyznaczenie świadomości jako zasadę klasyfikacji typologicznej autor śledzi, w jaki sposób struktura świadomości wyznacza różnice w przeżyciach i zachowaniu się osobników psychicznych, rozpatrując przedstawienia i zjawiska myślenia, zróżnicowanie

„figura-tło" (uwaga), nastawienia, zróżnicowanie „powierzchnia-głębia" (inaczej — relacje między zewnętrznem i wewnętrznem zachowaniem), język, motorykę, emocjonalność, uczucia sympatji, uczucia związane z oceną samego siebie, „wolę do potęgi", uczucia estetyczne i poznawcze, t. zw. uczucia niższe. Jak autor stwierdza, zespół własności kompleksowych charakteryzujący typ A wykazuje daleko idącą zbieżność z zespołem cech cyklotymika, zespół własności kompleksowych charakteryzujący typ G — z zespołem cech schizotymika.

Dzieło E. bardziej zasługuje na uwagę dzięki problemom, które stawia, względnie nasuwa, aniżeli dzięki rozwiązaniom problemów. O wartości „całościowo-psychologicznej typologji" decydują rozważania wstępne. Autor opowiada się za poglądem, który nazwać można „idealistycznem rozumieniem typu". Pogląd ten, podzielony przez przeważającą większość psychologów i typologów, wychodzi z błędnego, jak się zdaje, założenia, że liczba cech typologicznych jest bardzo ograniczona i że w związku z tem do adekwatnego opisu struktur typologicznych wystarcza niewielka liczba cech. Typolog, przyjmując powyższe założenie, konstruuje ograniczoną liczbę typów, pod które podpadają wszyscy i jednocześnie żaden osobnik psychiczny. Z jednej bowiem strony żaden osobnik psychiczny nie jest typem, z drugiej zaś każdy osobnik posiada pewne cechy typologiczne pozwalające go zaliczyć do jednego z konstruowanych typów. Są to jednak najczęściej cechy nieistotne dla danego osobnika psychicznego, niewystarczające do wyjaśniania i przewidywania jego zachowania się.

Założenie idealistycznego rozumienia typu przyjął E. formułując dwie, przypuszczalnie wykluczające się tezy, a mianowicie upatrując zadanie typologji w badaniu zmienności różnych klas zjawisk psychicznych w zależności od przeżywającego je osobnika psychicznego, oraz domagając się dobierania jako zasady klasyfikacji typologicznej własności kompleksowych o najszerszym zakresie.

Na podkreślenie zasługuje wprowadzenie zagadnienie stosunku typologji do psychologji. Lecz i pod tym względem rozważania autora budzą duże zastrzeżenia. Psychologja nie wyrzeka się badań nad warunkami wewnętrznymi zjawisk psychicznych. Na gruncie psychologji postaci pojęcia postaci, zjawisk postaciowych (może lepiej — procesów postaciowania) i dyspozycji postaciowej są najściślej z sobą związane. Z drugiej znów strony typologowi nie wolno się zrzec badań nad zewnętrznymi warunkami zachowania się (zewnętrznego i wewnętrznego) osobnika psychicznego. Nie chcąc bowiem popełnić błędu „przeceniania jedności osobowości" (błąd wielu typologij), winien typolog nie zapominać o zespole warunków zewnętrznych badanego sposobu zachowania się, jako nie niezależnego od określonej sytuacji. Dlatego autor nie rozgraniczył przedmiotu psychologji i przedmiotu typologji. Dla wyznawcy

tezy sprzecznej z założeniem idealistycznego rozumienia typu problem poruszony przez autora domaga się przesunięcia. Nie będzie bowiem dla niego problemem stosunek typologji do psychologji ogólnej, lecz stosunek typologji do psycholgji indywidualnej (dokładniej — psychologji różnic indywidualnych).

Rozważania E. cechuje spekulatywność i duża swoboda wysławiania się. W szczególności uderza nieświadomość autora co do antagonizmu pojęć kompleksu i postaci, oraz posługiwanie się temi pojęciami w mglistem, nieokreślonem znaczeniu. Warto wreszcie zaznaczyć, że zawód spotka czytelnika dzieła E., który szukać w niem będzie odpowiedzi na pytanie, czy antisyntetycznie orjentująca się psychologja daje lepsze podstawy typologji, aniżeli psychologja atomistyczna.

Zbigniew Jordan (Poznań).

Narziss Ach: Analyse des Willens. Abt. VI E von „Abderhalden, Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden". Berlin-Wien, Urban und Schwarzenberg, 1935. Str. VII + 460.

Wielką ciekawość każdego psychologa, który interesuje się zagadnieniem woli, może wzbudzić dzieło Ach'a, profesora w Getyndze, redaktora „Untersuchungen zur Psychologie und Philosophie", założyciela szkoły w dziedzinie woli a zarazem największego znawcy tej kwestji. Poprzednie jego prace o myśleniu, woli i temperamencie pozwalają spodziewać się od tej nowej książki ujęcia eksperymentalnego i ścisłego, a co dotyczy treści — uzupełnienia dotychczasowej pracy naukowej autora. Książka jednak przynosi więcej: „Analyse des Willens" jest to obszerna synteza nietylko prac eksperymentalnych samego autora, ale i jego szkoły oraz autorów, którzy prowadzili badania zgodnie z jego metodą.

Tych kilka słów może się przydać dla czytelnika, gdyż praca nie posiada przedmowy, a 18 wierszy, które autor nazwał przedmową, nic nie mówi o samej książce, zaznaczając tylko, że zagadnienie woli, jedno z najtrudniejszych, dopiero od 30 lat opracowuje się metodycznie.

Pracę podzielono na siedem rozdziałów, z których pierwszy jest największy i może być uważany za pewnego rodzaju wstęp, ponieważ ogólnie przedstawia metody badania woli, gdy sześć pozostałych (II. Zewnętrzne działanie woli. III. Determinacja, IV. Akt woli i jej działanie. V. Złożone działanie woli. VI. Wyćwiczona wola. VII. Motywacja), omawiając rozmaite dziedziny badań, wskazuje na konkretnych opisach i analizach prac naukowych, jak te zasady metod stosowano w praktyce. Na początku każdego rozdziału zwykle znajduje się określenie omawianego pojęcia, co jest ważne wobec trudności, a nieraz wieloznaczności

terminologji woli. Streszczenie sposobów eksperymentowania często ilustruje omawiane metody; liczne cytaty autorów w tekście (osobnego spisu literatury niestety książka nie posiada), opis przyrządów i testów uzupełniają analizę.

W I części autor podaje uzasadnienie podziału książki, wyjaśniając, że już w 1889 r. Sigwart podzielił materjał badań woli na trzy części: motywację, akt woli i działanie woli; potem rozróżniono w działaniu woli stronę zewnętrzną i wewnętrzną. W rozwoju swych badań Ach podzielił wewnętrzne działanie woli na proste i złożone; dłuższe zaś powtarzanie tych samych eksperymentów wywołało zjawiska t. zw. wyćwiczonej woli; starając się wyjaśnić dynamizm woli, Ach przyjął termin determinacji, którą szczegółowo opracował. W ten sposób można wytłumaczyć podany podział książki.

Mówiąc o metodach, autor zaznacza, że samoobserwacja, posługująca się materjalnem uobecnieniem przedmiotu w świadomości, nie mogła wystarczyć w dziedzinie tak niedostępnej badaniom, jak wola, trzeba ją było wzmocnić eksperymentem i stworzyć samoobserwację systematyczną. Z metod Ach uwzględnia i omawia tylko dwie: eksperyment i samoobserwację, zaznaczając, że tylko w eksperymencie sam przedmiot, t. j. nagromadzony materjał przemawia, nie ma tu głosu subjektywizm badacza ani też badanej osoby. W ten sposób pozostają na uboczu: metoda wypowiedzenia, obserwacji i testu. Zupełnie odrzucono jako niezdatną do badań woli metodę t. zw. wewnętrznego doświadczenia, jako tę, która już odegrała swą rolę, oraz metodę „zrozumienia", która czasem tylko może się przydać dla zrozumienia motywów postępowania badanych osób.

Omawiając metodę eksperymentalną, autor silnie podkreśla i daje w nowem zestawieniu znane w metodologji zasady eksperymentu. Mówi więc o potrzebie przekonania się o tożsamości przedmiotu badania z rzeczywistym przedmiotem oraz o potrzebie zgodności logicznego ujęcia z rzeczywistym stanem przedmiotu. Ta ostatnia zasada posiada trzy warunki: 1. międzyosobowy (zbadanie większej ilości osób), 2. objektywny (jednakowe zewnętrzne i wewnętrzne warunki b. osób) i 3. funkcjonalny (odpowiednia zmiana towarzyszących okoliczności, by właściwości istotne oddzielić od nieistotnych). Przy pomocy podobnych uwarunkowań autor określa prawdziwy doskonale zbudowany eksperyment, który jest objektywnem narzędziem poznania. Gdy brak jednego z tych warunków powstaje eksperyment pozorny, fałszywy.

Te same zasady, znakomicie ujęte i sformułowane przez autora, służą mu jako kryterjum, do którego ucieka się często na dalszych stronicach książki i zamiast długich krytyk wskazuje wprost na niezachowanie jednej z zasad eksperymentu. Naprzykład, omawiając układ warun-

ków badań Michotte'a, wskazuje na brak w nich tożsamości rzeczowej, gdyż nie jesteśmy pewni, czy przeżycia badanych osób zawierały w sobie akt woli (b. osoby musiały wybierać jedno z działań arytmetycznych, wypisanych przed niemi; zadań jednak, które podawano parami w wielkiej ilości, nie trzeba było rozwiązywać; oczywiście chęć wyboru i zainteresowania słabły i w końcu znikały).

Obok eksperymentu szerzej omówiono tylko samoobserwację, jej warunki i środki zabezpieczające przed błędami.

Kończy rozdział I bardzo ciekawa analiza eksperymentatora i badanych osób pod względem ich przydatności do badań. Najważniejszą zaletą badającego jest zdolność wczuwania się, z dwóch zaś typów: schizotymika i cyklotymika, introwertyka i ekstrawertyka, persewera-cyjnego i asocjacyjnego typu na badacza odpowiedniejszy jest zdaniem autora drugi ze względu na większe zdolności do wczuwania się. Tu chciałoby się stanąć w obronie typu pierwszego, przytaczając za Külpe'm, że typ ten posiada wytrwałość, naukową i praktyczną gruntowność, gdy z drugim łączą się takie cechy jak powierzchowność i lekkomyślność; możnaby też podkreślić zdolność do wczuwania się w przeżycia innych u melancholika, który należy do typu najbardziej perseweracyjnego. Lecz autor sam dodaje, że schizotymicy są gruntowniejsi, a w ten sposób wartość obu typów się równoważy.

W rozdziale II, zatytułowanym „O zewnętrznem działaniu woli" omówiono metody: badania reakcji czasowej, badania krzywej ruchów dowolnych, zastosowania zewnętrznego działania woli, jako środka do zbadania cielesnej i duchowej zdolności wyczynów oraz badania fizjologicznej strony przebiegu ruchu. Z czterech powyższych metod najważniejsza jest druga, to też formę ruchów dowolnych omówiono najszerzej.

Cały rozdział III poświęcono determinacji. Ach nazywa determinacją wpływ woli, który pociąga za sobą realizację psychicznego procesu w kierunku zamiaru, postanowienia i podobnych aktów. Szereg eksperymentów autora wskazuje na istnienie tego odrębnego czynnika psychiki, który inni psychologowie sprowadzają do perseweracji (Müller), albo do rozumnego kierowania naszą czynnością, wynikającego z powziętego zamiaru (Lindworsky), albo też tłumaczą przy pomocy kompleksu (Selz); koniec rozdziału zawiera obronę stanowiska autora.

W rozdziale IV „O akcie woli i działaniu woli" autor zaznacza, że dla otrzymania wyraźnego i energicznego aktu woli, a więc takiego, który można byłoby poddać badaniom, konieczne są dwa warunki: wysiłek i cel działania. To też dla wywołania tego wysiłku autor układa odpowiednie postępowanie, tworzy rozmaite trudności w reprodukowaniu wyuczonych sylab (przestawianie, rymowanie). Następnie po przedstawieniu rozmaitych rodzajów otamowania, kończy rozdział prawem spe-

cjalnej determinacji, według którego, im bardziej szczegółowem jest postawione zadanie, tem krótszy jest czas jego wykonania.

Gdy w poprzednim rozdziale omówiono proste działanie woli, rozdział V jest przeznaczony dla działania złożonego. Tu należą współczesne działania (po kilka w jednym czasie, np. poruszanie jednoczesne każdą nogą i każdą ręką, a obok tego jeszcze i wybranym palcem; stąd sześć ruchów), i następujące po sobie (badana osoba po jednym z nich natychmiast zaczyna drugi i działa bez przerwy, np. dodawanie, uczenie się na pamięć, podkreślanie liter w tekście). Obydwa te działania dotyczą praktyki życia a zarazem psychologji stosowanej. Autor bliżej omawia te z nich, które mają znaczenie dla psychotechniki, jak badanie zręczności oraz trafności ruchów (punktowanie igłą w otworach bez dotykania ich ścianek). Potem następuje badanie stałej uwagi przy szeregu idących po sobie czynności wymawiania liter; daje ono okazję autorowi do podkreślenia indywidualnych różnic temperamentów.

Badanie różnicy wyczynów pracy swobodnej i przymusowej pod względem czasowego tempa okazuje, że druga daje lepsze ilościowo i jakościowo wyczyny, zużywając przytem mniej energji. Przy szukaniu przyczyn okazuje się, że tu chodzi nie o braki w decyzji lecz w koncentracji woli. Metoda ta pozwala mierzyć siłę woli oraz czynniki wpływające na wartość wyczynów.

W rozdziale VI „O wyćwiczonej woli" omówiono wpływ ćwiczenia na wolę pod względem ilościowym, a w szczególności wpływ ćwiczenia na automatyzację ruchów dowolnych. Przytem odpowiedziano na pytanie, w jaki sposób pewna czynność ma podlegać automatyzowaniu, by mogła się odbywać obok jakiej innej czynności tak szybko i bez błędów, jak gdyby była tylko jedyną wykonywaną czynnością. Zagadnienie posiada wielkie praktyczne znaczenie i prowadzi do wyróżnienia typów.

Badanie monotonji okazuje, że rytmiczne występowanie bodźców wprowadza większość osób w stan monotonji, tak że naprzykład 6 na 9 osób nie może już zareagować odpowiednio na zjawiający się nagle bodziec czerwonego światła. Osoby takie nie mogą podążać za szybką zmianą czynności nie są więc odpowiednie w niebezpiecznych sytuacjach, jakie powstają na kolei i w lotnictwie. Introwertycy należą do takich typów.

Przyczyn zjawiska autor upatruje w większej lub mniejszej zdolności osób do wczuwania się (patrz rozdz. I), które sprowadza do zdolności utożsamiania się z przedmiotem (Objektionsfähigkeit). Przeciwnie ekstrawertycy nie lubią wewnętrznego napięcia i obciążają siebie w stosunku do otoczenia, są weseli, dążą do świata zewnętrznego (objektu). Introwertycy zaś i schizotymicy utrzymują to napięcie wewnętrzne, które wytwarza przedział pomiędzy nimi a otaczającym światem.

W ostatnim rozdziale VII, największym w książce, omówiono kwestję badania motywów i opartą o badanie motywów metodę przepowiadania.

Motywacja obejmuje zewnętrzne i wewnętrzne czynniki, stanowiące podstawę działania woli. Autor daje pojęcie motywacji i jej podziały. Przy zastosowaniu okoliczności utrudniających wybór następuje wzmożenie motywacji i uwydatnienie różnicy typów: introwertycy wybierają trudniejsze czynności, gdyż lubią walkę, ekstrawertycy idą natomiast w kierunku mniejszego oporu. Następnie omówiono motywację w stosunku do różnych poszczególnych motywów: uczuć przyjemnych i przykrych, chęci współzawodnictwa i głodu oraz omówiono stosunek decyzji do motywacji. Okazuje się przytem, że wzrastająca trudność motywacji wymaga udziału całej osobowości, a przez to ukazuje ją nam w pełnym świetle.

Metoda przepowiadania jest pewnego rodzaju eksperymentalną psychoanalizą. Jest to sposób przepowiadania wyboru najpierw wśród rozmaitych liter bez sensu i w rozmaity sposób skombinowanych czynności. Eksperymentator tak długo (szereg dni) pracuje nad badaną osobą aż pozna jej motywację w tym kierunku i potrafi dobrze ją przepowiadać (prawie w 100%). Potem zabiera się w podobny sposób do przepowiadania czynności życia, gdzie trafność przepowiedni się zmniejsza. Główną podstawą orjentacji dla badacza są dwa wyłaniające się typy: jeden dążący do trudnych zadań, a drugi do łatwych.

Na zarzuty Fröbes'a, że przepowiednia jest możliwa tylko przy prostych wyczynach, nie zaś przy złożonych pod względem moralnym, oraz że wybór już nastąpił w czasie poprzedzającym badane zjawiska, t. j. w czasie zgody na instrukcje, autor przytacza własny eksperyment, w którym zalecił b. osobom wybór tylko tych wśród wielu danych czynności, decydując się na które, one czułyby wolność wyboru. Jak zaznacza autor, trafność przepowiedni i tu zbliżała się do 100%. Widać, że sprawa nie jest łatwa do rozwiązania.

Kończy się książka stwierdzeniem faktu, że badanie woli omawianemi sposobami prowadzi do poznania charakteru wogóle oraz do praktycznego poznawania ludzi.

Książka Ach'a nie jest przeznaczona dla lektury lecz dla studjów, jest pewnego rodzaju podręcznikiem metodologji; ponieważ dotyka tylko jednego działu psychologji i przypuszcza znajomość metod i sposobów psychologicznego postępowania wogóle, jest dziełem bardziej specjalnem i może być czytana z pożytkiem tylko przez zaawansowanych.

Autor, zaczynając badanie analizy podstawowych przeżyć woli, dochodzi do poznania przeżyć bardziej złożonych oraz stara się nakreślić typy. Dwu typologij używa: temperamentu oraz typów konstytucjonalnych Kretschmer'a; trudno jednak je uzgodnić pomiędzy sobą, czuje to

sam autor i nie czyni w tym kierunku prób, natomiast powoli wycofuje się z dawniej przyjętego podziału według temperamentów, zamieniając go na typy kretschmerowskie; można się obawiać, że na tem nie zyska typologja woli.

Dzieło Ach'a nie obejmuje całości zagadnienia, gdyż nie uwzględnia prac innych narodów w dziedzinie woli, oraz innego podejścia do zagadnienia (np. gdy autor w badaniach woli od wyjściowej analizy przechodzi do syntezy, tworząc typy temperamentu i charakteru. Downey bada temperamenty, a rezultatem pracy jest i częściowe zbadanie woli).

Książka właściwie jest streszczeniem pracy psychologów niemieckich w dziedzinie woli, gdy jednak weźmiemy pod uwagę fakt, że inne narody mniej zajmują się tem zagadnieniem, a Niemcy właściwie byli inicjatorami i twórcami całego bogatego ruchu dzisiejszej eksperymentalnej psychologji woli, to należy się cieszyć, że zjawiło się dzieło o niemieckiej psychologji woli. Dobrze się stało, że do napisania dzieła zabrał się Ach, inicjator tego ruchu, który w ciągu 30 lat potrafił stworzyć osobną gałąź psychologji, obfitującą we własną terminologję, szereg zdobytych praw i obszerną literaturę.

Za zasługę należy uważać autorowi, że rozporządzając tak obfitym materjałem, jak nikt inny w tej dziedzinie, nie zabrał się do modnego dziś tworzenia teoryj i filozoficznego ujmowania całości. „Analyse des Willens" to skromny tytuł monumentalnego dzieła trzydziestoletnich wysiłków pracy Ach'a i jego szkoły.

Mieczysław Dybowski (Poznań).

Georges Dwelshauvers: L'exercice de la volonté. Paris, Payot, 1935. Str. 252.

Autor, znany z szeregu prac w dziedzinie nieświadomości i historji psychologji, w omawianej obecnie książce udziela wskazówek, jak należy rozwijać wysiłek i energję woli. Rady wychowawcze książki Dwelshauvers opiera na licznych obserwacjach własnych, na referatach „Kongresu o wychowaniu wysiłku", zebranego w 1934 r. przez „L'Ecole de Parents", przedewszystkiem zaś na dwukrotnie przeprowadzonej przez siebie ankiecie.

Książka dzieli się na trzy części. Część I (rozdział I, II i III) zawiera wstęp teoretyczny, w którym obok wiadomości z dziedziny biologji i psychologji na temat woli szeroko omówiono przyzwyczajenie oraz doniosłość opanowywania trudności językowych dla ćwiczenia woli.

W II części pracy przedstawiono rezultaty przeprowadzonych ankiet, które dotyczą następujących kwestyj: rozdział IV i V zawiera zagadnienia odpowiedzialności, energji oraz czynników społecznych i mo-

ralnych, rozdział VI traktuje o wychowaniu wysiłku, a rozdział VII — o wychowaniu energji woli.

W zakończeniu pracy (rozdział VIII) znajdują się rozważania metafizyczne, których przedmiotem jest osobowość, wolność i wola.

Wyniki pracy autor opiera głównie na rezultatach drugiej ankiety, przeprowadzonej na studentach i studentkach uniwersytetu w Paryżu. Ankieta obejmuje 18 pytań. Odpowiedzi na nie połączono i opracowano według kwestyj. Badania psychologiczne ujęto w drugiej części pracy, którą recenzja omawia bardziej szczegółowo.

Używając ankiety, jako metody badań, autor nie korzysta z metody statystycznej przy opracowaniu materjału, przeciw której wypowiada swe zastrzeżenia (str. 94 i 113). Po przerobieniu każdej kwestji dzieli odpowiedzi na kilka grup i podaje cyfry w odsetkach, zupełnie opuszczając cyfry absolutne; następnie zaś autor zestawia odpowiedzi pojedyńczych osób i wyprowadza stąd wnioski wychowawcze. Są one czasem oparte na przerobionym materjale ankiety, czasem zaś są opinją badanych osób o sposobach oddziaływania na wolę.

Oto najważniejsze wyniki ankiety: Kwestja 1. Odpowiedzialność decyzji (pytanie 1 i 2). Chętnie i odpowiedzialnie decyduje się 45% osób, 17% chwieje się, a 26% idzie za przyzwyczajeniem. Autor odróżnia okoliczności trudne i codzienne fakty życiowe. W pierwszych należy gruntownie rozważyć motywy, w drugich — decydować się szybko i bez wahań. Kwestja 2. Radzenie się innych osób (pytanie 3). Radzi się tylko 7% badanych osób, a słucha rad jeszcze mniej osób. Kwestja 3. Energja w działaniu (pytanie 4 i 5). Energicznyych osób okazało się 23%. Główną przyczynę braku energji autor odnajduje w chorobie, przeciążeniu umysłowem i smutku. Wśród rozważań zaznacza, że zdolność do wahań wzrasta z wiekiem; ciekawą jest rzeczą, że badania niżej podpisanego dały rezultaty wręcz przeciwne. W kwestji IV przedstawiono stosunek badanych osób do ideału. Większość uznaje jego potrzebę wobec słabości woli ludzkiej i przeszkód ze strony okoliczności. Kwestja V. Środki wzmocnienia woli (pytanie 7 i 11). Większość osób wskazuje na potrzebę dyscypliny w wychowaniu. Na drugiem miejscu są ci, którzy podkreślają, że oddziaływanie na wolę może się odbywać nie wprost lecz ubocznie, a na trzeciem miejscu — którzy wskazują na potrzebę oparcia, pomocy dla woli. Wśród rad praktycznych przewodnia myśl jest ta, że woli nie kształtuje się inaczej jak razem z osobowością.

Kwestja VI omawia środowisko rodziny i szkoły (pytanie 3 i 9). Dodatni wpływ na wychowanie woli przypisuje domowi 24% osób, a szkole — tylko 12%, internat jest oceniany jeszcze gorzej. Kwestja VII. Dezyderaty (pytanie 10). Do najciekawszych twierdzeń należą tu następujące: metody są zanadto dopasowywane do dziecka; zaciekawienie

umysłowe bywa rozwijane kosztem siły myślenia, dlatego dzieci nie umieją pracować przy pomocy osobistego wysiłku; tylko wysiłek osobisty rozwija wolę a nie fakt nauczenia się z książek i pism pojęć, których nie miano czasu przyswoić. Z rad praktycznych może najważniejsza jest następująca: należy dziecku pozostawić kłopot decyzji w swych własnych sprawach. Kwestja VIII. Wpływ na wolę warunków współczesnego życia (pytanie 17). Połowa odpowiedzi wskazuje, że warunki te są raczej przychylne, gdyż pole doświadczeń młodzieży, a szczególnie kobiet znacznie się rozszerzyło; 25% osób wskazuje na ujemne strony warunków: ujednostajnienie życia i socjalizacja w rozmaitych jej formach nie jest przychylnym czynnikiem dla wyrobienia silnych charakterów; nawet aktywność towarzystw nie wzmacnia woli przy braku odpowiedzialności pojedyńczych członków. W kwestji IX omówiono wiek pierwszej decyzji dziecka, który przypada pomiędzy rokiem 7 i 12, w X — istnienie dobrej woli u niewierzących, w XI — konflikty woli.

Wspomniane już rozdziały VII i VIII o wychowaniu wysiłku i wychowaniu energji woli są oparte jedynie na materjale, którego dostarczył Kongres. Zasadnicze myśli obu rozdziałów streszczają następujące zdania: nie wystarczy zainteresować i zabawić dziecko nauką, trzeba je nauczyć walki z materjałem i jego opanowania; należy stworzyć atmosferę spokoju, zajęcia się jednym przedmiotem, bez rozproszenia i podniecenia; człowiek może liczyć tylko na to, co zdobywa metodą surową; nie uzyska żaden uczeń postępu przez to, co słyszy i widzi, lecz tylko przez to, co czyni (str. 152). Praca zawiera bardzo liczny materjał wychowawczy, który podaje przeważnie w postaci surowej, pod pewnym względem tem cenniejszej, że nieprzerobionej, nieuogólnionej, a więc bliższej życia. Widać w tem powściągliwość autora, który obawiając się zbyt łatwych uogólnień (unika statystyki) woli przytaczać wypowiedzi badanych osób, poddając je tylko niewielkiej przeróbce. Szkoda, że nie zaznaczono badanych osób inicjałami choćby zmyślonemi, co znacznie ułatwiłoby czytelnikowi orjentację w odczytywanych zeznaniach.

Książka jest wyrazem pracy i poglądów nietylko jej autora: bierze pod uwagę głosy młodzieży uniwersyteckiej, osób starszych inteligentnych, którym był rozesłany kwestjonarjusz, a wreszcie — członków Kongresu, czyli przemawia z niej poniekąd społeczeństwo belgijskie. Zrozumienie doniosłości zagadnienia woli świadczy o wysokiej tego społeczeństwa orjentacji wśród zagadnień wychowawczych. Dyskusja na te tematy i wprowadzenie jej wniosków do praktyki życia stały się widocznie konieczną potrzebą wobec groźnych objawów stwierdzonych przez Kongres w szkolnictwie belgijskiem. Oto kilka cytat, świadczących o tem: „Dzieci coraz mniej chcą szukać same i wysilać się. Trudniejsze pisemne zadania zawodzą i kompromitują, trzeba dawać łatwe. We wszystkich dziedzi-

nach życia chorujemy na łatwość, a jednak kierownicy różnych zawodów wciąż się uskarżają, że posyłamy im ludzi nieprzyzwyczajonych do porządnej pracy. Wysiłek umysłowy jest skompromitowany w środowiskach szkolnych i zjawia się konieczność jego rehabilitacji" (str. 173—5).

Zapewne podobne zjawiska dadzą się zaobserwować nietylko w szkolnictwie belgijskiem. To też książka „L'exercice de la volonté" może służyć za pożyteczne źródło i bodziec do pomysłów pedagogicznych i psychologicznych poszukiwań w tej dziedzinie i w innych krajach.

Należy pragnąć, by w najbliższym czasie ukazał się dalszy ciąg cennych badań autora z dziedziny woli oraz prac prowadzonych przez towarzystwo „L'Ecole de Parents".

Mieczysław Dybowski (Poznań).

Michał Friedländer: Testowanie i szacowanie inteligencji szkolnej. Kraków, Drukarnia Dziennikowa, 1935. Str. 30.

Oddawna już przeprowadza się badania inteligencji na terenie szkolnym a w psychologji zwłaszcza angielskiej i amerykańskiej uważa się te badania za jedną z najważniejszych zdobyczy psychologji doświadczalnej. O ile analiza tych testów i technika badań osiągnęła stosunkowo wysoki stopień rozwoju, o tyle nie jest dotychczas rzeczą dostatecznie wyjaśnioną, jaką właściwie rolę mają te badania odgrywać w pedagogji i jak się należy na ich wyniki zapatrywać ze stanowiska nauczania i wychowania.

Psychologowie i psychotechnicy, którzy te badania przeprowadzali, zwykle porównywali wyniki ich z opinją nauczyciela, kierowani może więcej nieświadomą potrzebą ich sprawdzenia, aniżeli jasnem rozumowaniem, a jeżeli wyniki zgadzały się z opinją nauczyciela, uważano testy za dobre, a badania za diagnostyczne. Pierwszym, który u nas zwrócił uwagę na sprzeczność, która tu zachodzi, był — zdaje się — prof. Błachowski (Kwartalnik Psychologiczny, t. V, str. 316). Mamy tu bowiem do czynienia z błędnem kołem: wprowadzamy badania psychologiczne, aby poprawić subjektywną i mało rzeczową opinję nauczyciela, a następnie wyniki tych badań sprawdzamy podług tej opinji. W dalszym ciągu wynika stąd równie paradoksalny wniosek: Skoro wyniki badań zgadzają się z opinją nauczycieli, to znaczy, że opinja ta jest uzasadniona, a zatem badania psychologiczne byłyby niepotrzebne. Jak więc w takim razie wytłumaczyć fakt, że wiele szkół zwraca się do psychologów w sprawie przeprowadzenia badań.

W pracy Friedländera zagadnienie to występuje wyraźnie, choć asumpt do niej dała nie teoretyczna ciekawość, ale praktyczna potrzeba odczuwana przez pedagogów. W jednem z gimnazjów krakow-

skich w klasie liczącej 45 uczenic wystąpiły poważne trudności w nauczaniu. Grono nauczycielskie niejednokrotnie obradowało nad tą sprawą, pracując nad podniesieniem poziomu nauki, ale w opinjach nauczycieli wystąpiły pewne rozbieżności co do inteligencji niektórych uczenic i całości klasy, postanowiono więc przeprowadzić badania za pomocą testów. Aby zaś nie było wątpliwości, czy wyniki badań nie są uwarunkowane jakiemiś przypadkowemi okolicznościami, poddano całą klasę dwurazowemu badaniu różnemi testami, przyczem oba rodzaje użytych testów należały do typu znormalizowanego przez Instytut Psychotechniczny w Krakowie dla młodzieży szkolnej. Spółczynnik korelacji dla obu badań wypadł bardzo wysoki, bo 0,91, innemi słowy zgodność obu badań była uderzająca. Gdy wyrażono wyniki obu testów w notach, okazała się zgodność bezwzględna w 68,6% wypadków, różnica o jedną notę w 31,4% wypadków, różnic o 2 lub więcej not nie było wcale.

Następnie Friedländer zasięgnął od wszystkich 8 profesorów uczących w tej klasie opinji o inteligencji każdej uczenicy w ten sposób, że każdy otrzymał arkusz z nazwiskami uczenic celem wpisania poziomu jej inteligencji w 5 notach. Do arkusza dołączona była instrukcja wyjaśniająca, że chodzi tu o możliwie objektywne stwierdzenie poziomu intelektualnego, ostrzeżenie, aby nie brać pod uwagę wiadomości ani postępów uczenic ani też ich cech charakteru czy temperamentu. Zarówno instrukcję jak i zestawienie wyników ocen nauczycielskich opracował autor bardzo sumiennie, a jest ono bardzo pouczające. Różne były opinje profesorów: co do niektórych uczenic prawie wszyscy zgadzali się, były też i takie wypadki, w których jedna i ta sama uczenica podług jednych wypadła bardzo zdolna, podług innych tylko przeciętna i t. p. Z zestawienia tego wynika (i tu nie mogę się zgodzić z wnioskiem autora), że naogół zgodność nauczycieli w ocenie inteligencji uczenic jest niewielka. I tu — zdaje mi się — leży właśnie całe znaczenie badań inteligencji dla szkoły. Skoro bowiem zachodzi wypadek niezgodności, to przedstawia on nietylko ciekawość ale i obowiązek docieczenia przyczyny tej niezgodności, z tego bowiem zarówno dla szkoły jak i dla ucznia wynikać mogą ważne konsekwencje. Jeżeli np. uczeń wykazuje w testach wynik dobry, a w nauce uczeń ten jest słaby, to zachodzi tu ważny problem: dlaczego uczy się źle? dlaczego nie rozwija swych możliwości intelektualnych? Takich problemów możnaby przytoczyć bardzo wiele. W każdym razie wypływa stąd jasno, że wyników badań nie można traktować mechanicznie jako cyfr, one powinny być punktem wyjścia dla dalszej analizy psychologicznej, stopniem prowadzącym a raczej ułatwiającym indywidualizację nauczania.

W wypadku opisanym przez Friedländera klasa wypadła w badaniach naogół słaba pod względem inteligencji, wiele uczenic nie

należało wogóle do tej klasy dopuścić. Stąd niezadowolenie rodziców, bolesne zawody uczenic, możliwe pomyłki profesorów.

W zakończeniu swej pracy zastanawia się autor nad pytaniem: Czy i o ile badania inteligencji stać się mogą pomocą pedagogiczną przy ocenie umysłowości uczniów? Widzi tę pomoc w następujących punktach:

1. badania uświadamiają nauczycielowi jego własny stosunek do zagadnienia oceny,
2. uzupełniają i w wielu wypadkach poprawiają opinję nauczyciela,
3. zwracają uwagę nauczyciela na jednostki przeceniane lub bierne,
4. pozwalają przez dokładniejsze niż w zwykłej praktyce nauczycielskiej określenie poziomu inteligencji poszczególnych uczniów i całych grup na przystosowanie metod nauczania do poziomu klasy,
5. rozwijają zainteresowanie nauczycieli do zagadnień psychologji dziecka i młodzieży,
6. mogą być ważnem narzędziem selekcji szkolnej.

Z wyjątkiem nieprzejrzystości w diagnozie ocen nauczycielskich praca Friedländera jest bez zarzutu pod względem metodycznym, zasługuje więc w całej pełni, aby zajęli się nią zarówno psychologowie jak i pedagogowie.

Bronisław Biegeleisen (Kraków).

S. M. Studencki: Psychologja porównawcza narodów — Niemcy, Francuzi, Amerykanie, Ludy pierwotne. Warszawa, Nakładem Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, 1935. Str. 141.

Temat bardzo interesujący. Między narodami rzeczywiście istnieją duże różnice. Widać to na pierwszy rzut oka, kiedy zwiedza się różne kraje. Są narody, wśród których uczciwość jest tak powszechna, że samochód można zostawić niestrzeżony — całkiem bez obawy. A są kraje, gdzie nawet palto lub parasol, zawieszony w lokalu, nie jest bezpieczny. W niektórych państwach najbardziej skomplikowane maszyny zmienia się z roku na rok, gdy tymczasem inny naród wciąż używa przedhistorycznych wozów, zaprzężonych w konie. Opisać różnice psychiczne między narodami zachodzące i wytłumaczyć je — to rzeczywiście zadanie doniosłe. Ten, kto się go podjął — zasługuje z tego względu na uznanie.

Sam termin „psychologja porównawcza narodów" jest wieloznaczny. Można bowiem dwojako tę psychologję rozumieć i uprawiać. Mianowicie można badać i porównywać dyspozycje psychiczne poszczególnych jednostek, należących do jednego narodu lub drugiego. Można więc pytać się, który naród składa się z jednostek bardziej inteligent-

nych — lub bardziej wytrwałych. Ścisła odpowiedź na tego rodzaju pytania musi opierać się na danych zestawionych statystycznie.

Inny sposób uprawiania psychologji narodów dba nie tyle o jednostki i o różnice pomiędzy niemi, ile o całości złożone z owych jednostek. Być może, że różnice np. między Rosjanami a Hiszpanami — nie są wielkie, jeżeli brać pod uwagę jednostki — i że mimo to z tego samego tworzywa powstały całości zupełnie inne — podobnie, jak z czterech kropek takich samych można stworzyć bardzo różne figury.

Tego ważnego rozróżnienia w pracy p. Studenckiego nie znajdujemy, ale trudno mu z tego robić zarzut, ponieważ, o ile wolno wnosić z charakteru dzieła, nie było zamierzeniem autora podać głęboką analizę logiczną terminów i zagadnień — ani też stworzyć dzieło podstawowe, uwzględniające wszystkie wyniki najnowszych badań i zawierające systematyczny wykład danej nauki. Cel autora, zdaje się, był skromniejszy. Chodziło mu poprostu o podanie wielu ciekawych faktów z danej dziedziny — o zainteresowanie przeciętnego czytelnika. O dzieło jednem słowem popularne.

Praca omawiana rozpada się na cztery części bardzo różne. W pierwszej części autor omawia dosyć pobieżnie same terminy „naród" i „charakter narodowy". Zagadnień, zawartych i w jednym i w drugim terminie — autor ani nie roztrząsa ani nie rozstrzyga. Przytacza tylko różne opinje, mniej lub więcej ściśle związane z obu terminami — np. tezy jednych, że charakter narodu zależy wybitnie od klimatu — i przeciwne zdanie innych, że decydujący wpływ ma tu odziedziczony zespół cech rasowych.

Druga część dzieła — to referat z eksperymentalnych badań, które przeprowadzili w swoim czasie przeważnie amerykańscy psychologowie, nad różnicą zachodzącą między niektóremi narodami i rasami co do pewnych dyspozycyj psychicznych (wrażliwości zmysłów oraz inteligencji ogólnej). Kto jest bystrzejszy: przeciętny Anglik, czy przeciętny polski emigrant; przeciętny biały, czy przeciętny murzyn — oto zagadnienia, o których rozwiązanie kusili się Amerykanie — bez decydującego rezultatu.

Trzecia część dzieła — omawia psychologję ludów pierwotnych — przedewszystkiem ich wierzenia, pogląd na świat i sposób myślenia. Jest to referat z badań Lévy-Bruhl'a, Winthuisa oraz innych etnografów i etnologów.

Ostatnia wreszcie, czwarta część dzieła — to skrót literacki lub filozoficznych charakterystyk — napisanych w swoim czasie przez różnych autorów o narodzie amerykańskim, niemieckim i francuskim.

Jest to już czysta publicystyka.

Do usterek książki należy zaliczyć w pierwszym rzędzie powściągliwość autora, który przytacza różne, rozbieżne opinje, bez żadnych

naogół komentarzy — zaczem czytelnik pozostaje w kłopocie i nie wie co począć: w co wierzyć, a czemu nie ufać. Autor powinien w tym wypadku zdjąć maskę i powiedzieć, jaką jego zdaniem należy wysnuć ostateczną konkluzję — albo też powinien uzasadnić dlaczego lepiej jest powstrzymać się od wszelkich sądów.

Nie do zalet również trzeba zaliczyć ostrość wyrażeń, skierowanych pod adresem ideologji, dziś w Niemczech panującej. Rasizm niemiecki nazywa autor psychozą (np. na str. 24 — wiersz 1 zgóry). To za wiele. Niejeden naród w historji miał wśród siebie ludzi, którzy głosili, że właśnie ten naród jest najlepszy, najdzielniejszy, wybrany. Nieraz nawet cały lud zaczynał w to wierzyć. Ale z tego nie wynika, ażeby zaraz piętnować, jako psychozę. Podobnie człowiek bardzo zarozumiały nie musi być chorym psychicznie. Gdyby autor chciał być konsekwentny, toby powinien Żydów np. również uważać za naród dotknięty psychozą — skoro wiadomo, że od tysięcy lat uważają się za naród wybrany.

Władysław Kowalski (Poznań).

Ernst Speer: Die Liebesfähigkeit. Kontaktpsychologie (Zdolność kochania). München, J. F. Lehmanns Verlag, 1935. Str. 142.

Ciekawa książka Speera jest poświęcona charakterystyce dziwaków schizofrenicznych i opisowi ich trudności w nawiązywaniu kontaktu z otaczającymi ich ludźmi. Oto najważniejsze zagadnienia, któremi autor się zajmuje:

1. Istota schizofrenji.
2. Rozróżnienie między wrodzonemi, niedającemi się leczyć przy pomocy psychoterapji, chorobami psychicznemi a nerwicami, powstałemi jako reakcja na trudności zewnętrzne i które można skutecznie leczyć przy pomocy psychoterapji.
3. Analiza i inna od Freudowskiej interpretacja kompleksu Edypa.
4. Częsta impotencja i trudności małżeńskie dziwaków.
5. Pobieżne wskazówki, dotyczące psychoterapji dziwaków.

1. Przejdźmy teraz do bardziej szczegółowego opisu pracy Speera: Już dawno przed Kretschmerem zauważyli psychjatrzy (np. Bleuler, Berze, Kraepelin, Medov, Rüdin i Künkel) podobieństwo między chorymi na schizofrenję a ich zdrowemi krewnemi, oraz między charakterem chorych przed wybuchem choroby. W tym samym rodzie spotyka się zwykle: chorych schizofreników, nieopanowanych psychopatów, przestępców i dziwaków. Schizofrenja, to według autora proces zwyrodnienia danej rodziny (Entartungsgeschehen), a choroba psychiczna, to tylko końcowy odcinek tego procesu. Dlatego autor nie mówi, jak Kretschmer, o schizofrenikach, czyli o chorych na schizofrenję,

o schizoidalnych psychopatach, ani o zdrowych schizotymikach, lecz o schizofrenicznej jednostce, niezależnie od stanu, do jakiego w niej doszedł proces zwyrodnienia schizofrenicznego. Z zasadniczego poglądu autora na schizofrenję wynika jego zapatrywanie na konieczność zapewnienia bezpłodności nie tylko, gdy chodzi o chorych schizofreników i o nieopanowanych wykolejeńców społecznych, których nie da się już wychować, ale gdy mamy do czynienia z dziwakami schizofrenicznemi, choćby oni byli jednostkami społecznie dodatniemi. Autor badał historję rodzin swych pacjentów, starając się dowiedzieć o charakterystyce możliwie najdalszych przodków; badania te potwierdzały hipotezę Speera, iż schizofrenja jest przebiegiem zwyrodnienia. Rodzice chorych byli to wyraźni dziwacy, dziadkowie w słabszym stopniu dziwaczyli i t. d.

2. Następnie autor przechodzi do zagadnienia drugiego, do rozróżnienia wrodzonych chorób psychicznych od nerwic reakcyjnych. Zdaniem Speera psychjatrzy są naogół skłonni do zbyt częstego uznawania danego schorzenia za wrodzoną chorobę psychiczną, która jest nieuleczalna przy pomocy psychoterapji. Speer rozróżnia małą psychoterapję, polegającą na perswazji, pocieszeniu, ćwiczeniach, sugestji i hypnozie od t. zw. wielkiej psychoterapji, polegającej na psychoanalizie.

Autor wymienia wypadki, przy których człowiek może popaść w nerwicę reakcyjną:

a) Ktoś ma wrodzoną mniejszą odporność od przeciętnych ludzi i zapada na nerwicę pod wpływem trudności życiowych, któreby człowiek przeciętny łatwo zniósł, mówimy wtedy o konstytucyjnej psychopatji.

b) Człowiek normalnie odporny załamuje się pod wpływem niezwykłych trudności życiowych i zapada na nerwicę.

c) Ktoś ma chwilowo zmniejszoną odporność, pod wpływem przebytych chorób infekcyjnych lub innych, i nie może sprostać trudnościom życiowym, któreby go w innym okresie nie doprowadziły do nerwicy. Jako przykład mogą tu służyć dosyć pospolite nerwice kobiet po połogu. We wszystkich tych wypadkach powstają nerwice reakcyjne, odwracalne, według Speera, które należy próbować leczyć przy pomocy psychoterapji. Jednakże nie zawsze łatwo jest rozstrzygnąć doniosłe praktycznie pytanie, czy mamy przed sobą wrodzoną psychiczną chorobę, czy też reakcyjną nerwicę. Jest to przedewszystkiem ważne ze względu na metody leczenia, gdyż leczenie chorego psychicznie przy pomocy psychoterapji jest zupełnie niepotrzebnem męczeniem chorego i wyzyskiem finansowym jego rodziny. Najtrudniej o takie rozróżnienie przy wypadkach powtarzającej się depresji, która nie koniecznie musi być objawem psychozy okresowej. Autor podaje parę przykładów, w których wszystko napozór świadczyło o tem, że były to wypadki cyklotymiczne, a tymczasem bliższa analiza wykazała wyraźne cechy schizofreniczne chorego. Im bar-

dziej zdecydowanym typem schizofrenicznym jest chory, tem większa jest nadzieja wyleczenia go psychoterapją, o ile naturalnie nie doszedł on jeszcze do końcowego stadjum zwyrodnienia schizofrenicznego. Jeżeli natomiast mamy do czynienia z wątpliwym wypadkiem depresji cyklicznej, bezcelowa jest psychoterapja, gdyż stoimy wobec wrodzonej choroby psychicznej. Speer twierdzi, że wśród nerwic reakcyjnych nie zdarzają się schorzenia cykliczne, które zresztą nawet na tle chorób psychicznych są bardzo rzadkie, cyklików w klinice Speera było tylko 5%, natomiast schizofrenicy w końcowym stadjum stanowią 70% chorych w szpitalach dla umysłowo chorych w Niemczech.

3. Dalej przechodzi Speer do nowego oświetlenia kompleksu Edypa. Podaje on streszczenie samej legendy o Edypie i zwalcza pogląd Freuda, jakoby w niej chodziło przedewszystkiem o zabójstwo ojca i kazirodczy stosunek do matki. Według Speera legenda ta mówi o tragicznej historji całego rodu przez trzy generacje, które walczą ze sobą. Młodzi walczą ze staremi o bogactwo i władzę, walczą bez litości, gdyż nie znają się wzajemnie, niema między nimi bliskiego kontaktu. Jest to, zdaniem Speera, odwieczna tragedja ludzka, która jest tem groźniejsza im większymi dziwakami, trudnymi do współżycia są ojcowie i synowie. Autor nie przeczy, że w legendzie o Edypie jest i motyw kazirodczego stosunku z matką, ale występuje on jakby na drugim planie, nie jest istotną przyczyną walki syna z ojcem. Jeżeli chodzi o sam kompleks Edypa, to autor nie przeczy temu, że u dziwaków, a raczej u dziwaczek schizofrenicznych zdarza się pragnienie kazirodcze i to tem częściej, im bardziej dana jednostka jest zwyrodniała. Ale trzeba wziąć pod uwagę i to, że schizofrenika naogół charakteryzują zatargi z najbliższem otoczeniem, rodzicami, rodzeństwem, małżonkiem, dziećmi, równie często zdarza się u męskich dziwaków nienawiść do ojca, jak i do matki, to samo można powiedzieć o dziwaczkach. Na tle tych rozważań należy zdaniem Speera uważać kompleks Edypa za jeden z symptomów zwyrodnienia schizofrenicznego, a nie za przyczynę nerwicy.

4. Dziwacy schizofreniczni bardzo często jakoś nie mogą się żenić (lub wychodzić za mąż), albo cierpią na impotencję, bez fizycznej ku temu przyczyny, są to wszystko, zdaniem Speera, przejawy szerszego zjawiska, charakterystycznego dla tych dziwaków. Istotną cechą dziwaków i ich tragedją jest to, że nie mogą utrzymać już raz nawiązanego kontaktu. (Nicht zum andern gelangen können). Speer zastanawia się nad tem, czy ta postawa dziwaków powstaje na skutek ich wzmożonej drażliwości w stosunku do otoczenia? oraz czy wspomniana impotencja i trudności w zawieraniu związków małżeńskich są wynikiem skłonności kazirodczych dziwaków? Na oba te pytania autor odpowiada przecząco, chociaż, jak już wspomnieliśmy, przyznaje, iż skłonności kazirodcze zdarzają się często u dziwaków i że są oni nadmiernie drażliwi. Obie te

cechy wzmagają się wraz ze stopniem zwyrodnienia dziwaka, ale nie są przyczyną zasadniczej postawy dziwaka: tj. owej niezdolności do nawiązania i utrzymania kontaktu. Ta niezdolność jest bezpośrednią przyczyną trudności małżeńskich i impotencji dziwaków. Akt płciowy to coś więcej niż akt zapłodnienia, o czem najlepiej świadczy potrzeba współżycia płciowego kobiet w czasie ciąży albo po menopauzie. Akt płciowy to przedewszystkiem przeżycie łączności, zlanie się dwu istot w jedną i dlatego ma taki uszczęśliwiający charakter. Odprężenie czysto płciowe możnaby równie dobrze osięgnąć drogą onanizmu, gdyby nie chodziło o owo poczucie wspólnoty, które obejmuje również złączenie duchowe obu partnerów. Dziwacy nie potrafją przeżyć tego zjednoczenia i stąd ich częsta impotencja i trudności w małżeństwie.

Speer omawia bardzo obszernie tę dziedzinę i na wielu przykładach pokazuje ambiwalentny stosunek dziwaków do małżeństwa, którego nieraz pragną, a jednak się boją, przedewszystkiem jako związania i konieczności bliskiego współżycia z inną osobą. Pewnym wyjściem z tej trudności jest życie Don Juana, który nie mogąc nawiązać głębszego stosunku z jedną kobietą pociesza się powierzchownemi stosunkami z wieloma. Autor podaje przykłady Don Juanów obu płci. Czasem przeszkodę do małżeństwa m. in. stanowią skłonności kazirodcze dziwaka, wówczas wybiera on żonę tak młodą lub ze znacznie niższego środowiska, tak, by nie mogła się w jego oczach upodobnić do ukochanej matki i t. p. Często dziwacy ubierają swą niechęć do małżeństwa w piękne formy, znany jest typ starej panny, która poświęciła swą młodość dla rodziców, albo starego kawalera, który poświęcił się dla rodzeństwa i t. p. Miłość u dziwaków, którzy nie mogą znaleźć normalnego zaspokojenia, szuka innych objektów, ale prawdziwa sublimacja miłości jest, zdaniem Speera, niezwykle rzadka. Oto ładny przykład sublimacji: homoseksualista nie poddaje się swej skłonności, lecz zakłada i utrzymuje zakład wychowawczy dla chłopców. T. zw. perwersje seksualne uważa autor za próby zaspokojenia zastępczego u dziwaków, dające się wyleczyć, o ile uda się wyleczyć dziwaka. Autor uważa, że nie istnieje wrodzony homoseksualizm w sensie dyspozycji gruczołowej, o czem świadczą częste wypadki homoseksualizmu przejściowego, jak n. p. u opuszczonej kobiety, spragnionej pieszczot, która nagle odkrywa w sobie pociąg do przyjaciółki. Dziwactwo, jak już wspomnieliśmy, może prowadzić nie tylko do unikania małżeństwa, ale i do impotencji u mężczyzn i chłodu u kobiet. Autor podaje liczne przykłady z tej dziedziny, opisując jak czasem dzięki leczeniu, wyrozumiałości partnera albo poprostu późnej dojrzałości impotencja może zupełnie minąć. Mimo wszystkich tych trudności dziwacy się żenią i wtedy dopiero zaczynają się zawikłania małżeńskie, które płyną z nieumiejętności utrzymania raz nawiązanego kontaktu. Według

Speera, małżeństwo jest widownią, na której najlepiej można studjować psychologję kontaktu, bo stwarza okazję i przymus najściślejszego współżycia. Ten przymus w klasztorach, w obozach jeńców i t. p. był główną przyczyną choroby zamknięcia t. zw. Stacheldrahtkrankheit. Dziwak cierpi głównie z powodu niemożności kochania, niezdolności do miłości czynnej, ofiarnej.

5. Krótko tylko mówi Speer o psychoterapji dziwaków. Dziwacy bywają przeważnie intrawertykami, ale nie należy tych dwóch pojęć mieszać. Dziwak to człowiek, który znajduje się w wrogiem napięciu wobec społeczeństwa. Ale mimo tego napięcia tęskni do bliższego współżycia z otoczeniem i cierpi z powodu tych sprzecznych tendencyj. Lekarz musi wobec dziwaka okazać przedewszystkiem życzliwość, postawić się w położenie chorego, ale jednocześnie zachować swój autorytet jako znawcy chorób. Życzliwość lekarza daje choremu poczucie pierwszego kontaktu, wyjścia z osamotnienia, wiary w możliwość uspołecznienia. Wykorzystując ten kontakt musi lekarz przystąpić do rozwikłania trudności, które gnębią chorego. Przez odpowiednie dozowanie kontaktu, sprawa to bardzo trudna, trzeba próbować zbliżyć chorego do jego najbliższego otoczenia. Trzeba zbadać, w jaki sposób możnaby zwiększyć, przez ćwiczenia, ogólną fizyczną i psychiczną sprawność chorego. Autor jest zdania, że w Niemczech życie w obozach dało dobre wyniki, przy lekkich dziwactwach. Mimo że czasem trudności dziwaka dają się rozwiązać przy pomocy najprostszych metod, to jednak psychoterapeuta musi znać metody analityczne. Trzeba poznać historję powstania choroby, dokładny obraz rodziny i t. p. Czasem u zamkniętego w sobie dziwaka trudno jest poznać istotę konfliktu, który go gnębi. Trzeba się wtedy uciec do analizy snów. Konieczna jest znajomość symboli i z tego też względu, że im bardziej zwyrodniały jest pacjent, tem bardziej popada w archaiczny, symboliczny sposób wyrażania się. Samo polecenie zwracania uwagi na sny może dobrze podziałać na chorego, podobnie zalecana przez Schultza metoda autosugestji („Das autogene Training"), gdyż dziwak może jakby legalnie, dla kuracji zajmować się sobą wyłącznie. Dobre wyniki dają rysunki chorego, albo twórczość literacka i t. p. Mówiąc o psychoterapji cytuje autor dzieła Yunga, Bjerre, Heyera, Schultza. Psychologji indywidualnej zarzuca autor mieszanie zakresu pracy lekarza i duchownego. Na kilku przykładach wskazuje Speer, jak ważną jest rzeczą, by psychoterapeuta był jednocześnie lekarzem, praktykiem, psychjatrą i psychologiem. Autor unika słów psychopata, neurastenik, histeryk, neurotyk ze względu na ujemne zabarwienie, którego już niestety nabrały te słowa. Mówi tylko o „dziwakach" „Sonderling". Autor podkreśla z naciskiem, iż zadaniem psychoterapji nie jest hodowanie wypadków beznadziejnych, nieopanowanych psychopatów, któ-

rych już nie można społecznie wychować, lecz zajmuje się ona ludźmi, którzy przejściowo stali się antyspołeczni, stara się odwracać procesy nerwic reakcyjnych, uwolnić dziwaków od ich cierpień.

Na zakończenie podaje Speer opis choroby pewnej schizofreniczki, którą po długich latach leczenia udało się mimo wybitnego dziwactwa doprowadzić do stanu jakiej takiej równowagi i umożliwić jej wydajną pracę.

Praca Speera jest bardzo interesująca zarówno ze względu na zasadnicze poglądy autora, jak n. p. na istotę schizofrenji, na kompleks Edypa, na impotencję dziwaków, jak i ze względu na liczne konkretne przykłady, które autor cytuje. Główną wadą książki Speera jest brak dokładniejszego omówienia i definicji pojęcia kontaktu psychicznego, które odgrywa tak doniosłą rolę w rozważaniach autora.

Aniela Meyer-Ginsbergowa (São Paolo).

Jules de la Vaissière: La pudeur instinctive. Juvisy, Les éditions du cerf, 1935. Str. 153.

Autor, znany z licznych prac a szczególnie z dwóch podręczników „Éléments de psychologie expérimentale“ i „Psychologie pédagogique“, zajął się w niewielkiej książce analizą niezwykle trudnego zjawiska, jakiem jest instynktowny, z popędem seksualnym związany wstyd. Kto zna wymienione właśnie dzieła de la Vaissière'a, ten musiał się także po nowej jego publikacji spodziewać, że znajdzie w niej rzetelną próbę pogłębienia zagadnienia wstydu i dążność do uwzględnienia całokształtu odnośnej literatury światowej. Sądzimy, że autor nie zawiódł tych oczekiwań, lecz przeciwnie dał bardzo pożyteczne studjum nad wstydem nietylko z punktu widzenia psychologicznego, lecz także pedagogicznego, Nas jednak tu interesować będzie tylko pierwszy punkt widzenia.

Jednem z głównych zadań książki, któremu poświęcony został rozdział I, jest wykazanie, że wstyd jest dyspozycją instynktowną. Dyspozycja, ażeby mogła być uznana za instynktowną, musi być a) powszechna, b) wrodzona.

A. Świadectwa licznych autorów (podróżników, misjonarzy, etnologów) wykazują, że wstyd występuje powszechnie u wszystkich ras, narodów, plemion (nawet nie znających ubrania) bez żadnego wyjątku. Nasuwa się jednak zarzut, że wstyd nie istnieje u ludzi zepsutych, u kobiet upadłych, że niema go u dzieci i u starców. Zarzut ten polega według autora na niezrozumieniu istoty rzeczy. Wstyd związany z instynktem seksualnym może się pojawić dopiero w okresie dojrzewania, istnieje, jakkolwiek w postaci zmniejszonej, u ludzi zdeprawowanych i nie zanika w starości.

B. Co się tyczy cechy wrodzoności, to powierzchowna obserwacja zdaje się przemawiać za tem, że wstyd jest nabyty. Analiza różnych przypadków wykazuje jednak, że wstyd jest wrodzony, a tylko sposoby jego przejawiania się są zależne od wpływów otoczenia.

Istnieją trzy hipotezy wyznaczające stanowisko wstydu seksualnego w całokształcie życia zmysłowego człowieka. Pierwsza widzi we wstydzie odrębną tendencję dołączającą się do instynktu seksualnego, druga wzruszenie a trzecia hamulec powstrzymujący instynkt seksualny od zbytniej aktywacji. Autor staje bez zastrzeżeń na stanowisku trzeciej hipotezy, formułując ją zwięźle: „La pudeur est un frein de l'instinct sexuel" (str. 58).

Ale określenie natury tego zahamowania nie jest rzeczą łatwą. Förster i Dugas, a za nimi autor, odnajdują jako istotną cechę wstydu jego celowość, polegającą na tem, że trzyma miłość (lub popęd seksualny) w ryzach, że chroni miłość przed ekscesami, utrzymując ją w normalnych, dla zachowania gatunku korzystnych naturalnych granicach.

Wstyd instynktowny jest w swej istocie, w swej „indywidualizacji pierwotnej" hamulcem instynktu seksualnego, czemś jednolitem, co się jednak przejawia w bardzo różnorodnych „indywidualizacjach wtórnych" (np. Chinka wstydzi się pokazywać swą nogę, Turczynka twarz i t. p.).

W dalszym ciągu zajmuje się autor zagadnieniem, jaką rolę odgrywa ubranie w zjawisku wstydu, omawiając dwie teorje, z których jedna przyjmuje, że na ideę zakrywania ciała naprowadziła człowieka świadomość podniecającego wpływu widzenia nagości, druga — odwrotnie — zakłada, że ubiór stanowi podnietę seksualną, co w strojeniu się kobiet znajduje często specjalny swój wyraz; zakrywając, zwracają uwagę na zakryte części ciała. Inne teorje, jak np. że ubiór ma znaczenie zdobnicze albo utylitarne (np. zabezpieczenia przed zimnem, odróżniania szczepów), autor porusza tylko mimochodem.

Druga część książki poświęcona jest sprawom pedagogicznym. Zastanawia się w niej autor nad środkami, zapomocą których można wpływać wychowawczo na rozwój wstydliwości (przekonywanie, naśladowanie, zabawy i t. p.). W części tej, którą bliżej nie zajmujemy się ze względu na jej charakter wyłącznie pedagogiczny, silnie przejawia się przynależność autora do Kościoła katolickiego, dzięki czemu na pierwszy plan wysunięte zostały te środki wychowawcze, które od wieków za pośrednictwem swych pisarzy propaguje Kościół. Doskonała znajomość współczesnej pedagogiki nadaje także tym wywodom, opartym przedewszystkiem na tradycyjnym fundamencie wychowaniu katolickiego, interesujące piętno.

Stefan Blachowski (Poznań).

PRZEGLĄD CZASOPISM

ACTA PSYCHOLOGICA I (1935) 2—3

D. Katz: Georg Elias Müller. Str. 234—240. Wspomnienie pośmiertne.

P. Menzerath: Die phonetische Struktur (Fonetyczna struktura). Str. 241—262. O strukturze fonetycznej słowa, taktu zdania lub zdania można mówić w różnem znaczeniu, mając na myśli struktury a) dynamiczną, b) melodyczną, c) chromatyczną i d) kwantytatywną. Omówiwszy te struktury i poddawszy krytyce dotychczasowe badania tych struktur, autor wymienia dalszy rodzaj struktury, bardziej ciekawy i donioślejszy dla badań lingwistycznych, mianowicie strukturę artykulacyjną. Ruchy artykulacyjne słowa nie łączą się ze sobą mechanicznie, jak ogniwa łańcucha; w procesie wymawiania słowa nie odbywają się poszczególne ruchy artykulacyjne oddzielnie, niezależnie od siebie, lecz dokonywują się równocześnie, synchronicznie, a przedewszystkiem w zależności od całego procesu artykulacyjnego. Ten synchronizm nazywa autor synkinezą albo koartykulacją. Ponadto wprowadza autor ważne pojęcie sterowania: całość „steruje" częściami składowemi.

A. Gemelli und *G. Pastori:* Phonetische Untersuchungen über die zur Wahrnehmung notwendige Mindestdauer eines Lautes (Badania fonetyczne dotyczące najkrótszego trwania dźwięku potrzebnego do jego spostrzegania). Str. 263—284. Autorzy zajmują się zagadnieniem najkrótszego trwania fonemów, zwłaszcza samogłosek, niezbędnego do ich spostrzeżenia. Jednym z licznych bardzo szczegółowych wyników badań obu autorów posługujących się subtelnemi metodami regestracyjnemi jest to, że minimum trwania samogłosek, niezbędnego do ich spostrzeżenia, jest tem mniejsze, im głos, który samogłoski wypowiada, jest ostrzejszy. Jeśli dzięki czynnikom wewnętrznym (fizjologicznym) i zewnętrznym fonemy stają się coraz krótsze, to możność dalszego ich skracania i spostrzegania ich jest tem większa, im ostrzejszy jest głos, w którym samogłoski są wymawiane. Z faktu tego autorzy wysnuwają wniosek, że dla spostrzegania fonemów większe znaczenie ma ilość drgań akustycznych niż ich trwanie.

E. Rubin: Haptische Untersuchungen (Badania w zakresie dotyku). Str. 285—380. Punktem wyjścia dla badań autora był eksperyment, w którym przesuwano opuszkami palców wskazującego i środkowego wzdłuż krawędzi stalowego pręta i oceniano, czy pręt wydaje się w różnych warunkach eksperymentalnych prosty, czy łukowato wygięty, względnie stwierdzano, jakie łukowate wygięcie musi przybrać pręt, ażeby osoba badana oceniała go jako prosty. Wśród bardzo licznych wyników tej obszernej, szczegółami naszpikowanej pracy najważniejszemi wydają się następujące:

Krawędź wydaje się prosta, jeśli jest łukowato wygięta w ten sposób, że końce są łukowato wychylone ku osobie badanej; podobnie ma się sprawa, gdy chodzi o linje optycznie spostrzegane. Również analogicznie do sfery wzrokowej nie można pomiędzy dwoma punktami spostrzegać dotykowo (haptycznie) dwóch prostych krawędzi.

Jeśli przeprowadzi się eksperyment w ten sposób, że się przesuwa krawędź pręta wzdłuż palców (nie, jak poprzednio, palce wzdłuż krawędzi), to zjawisko wygięcia pręta występuje o wiele słabiej, ocena prostolinijności krawędzi staje się zatem w tych warunkach eksperymentalnych bardziej objektywna.

Pracę zamykają rozważania na temat udziału wyobrażeń wzrokowych w omawianych doświadczeniach haptycznych.

R. B. Mac Leod and *M. F. Roff*: An experiment in temporal disorientation (Eksperyment z zakresu czasowej dezorjentacji). Str. 381—423. Umieszczono dwie osoby G i M w izolowanym akustycznie pokoju, a mianowicie osobę G na 86 godzin, osobę M na 48 godzin i badano ich poczucie czasu w warunkach całkowitego odosobnienia od zewnętrznych wpływów, na podstawie których możnaby się orjentować w czasie. W tych okolicznościach błąd w ocenie spędzonego w pokoju czasu wynosił u osoby G 40 minut, u osoby M 26 minut. Z początku osoby badane wykazywały pewną dezorjentację czasową, szybko jednak wytworzyło się u nich poczucie personalnego czasu, wykazującego wielką zgodność z czasem zegarowym. Autor przyjmuje, że personalny czas jest zależny od pewnych mechanizmów, prawdopodobnie fizjologicznych, których natura nie jest jeszcze znana.

Praca ta zamyka I-szy tom czasopisma Acta Psychologica.

Stefan Błachowski (Poznań).

L'ANNÉE PSYCHOLOGIQUE XXXV (1934)

H. Piéron: L'évanouissement de la sensation lumineuse (Zanikanie wrażeń świetlnych). Str. 1—49. Na podstawie licznych prac eksperymentalnych ostatnich lat 40-stu oraz

własnych badań autor stawia tezę, że należy rozróżniać trwanie absolutne, totalne i trwanie nierozróżnialne wrażenia. Drugie, jako zmienna zależna (stopień jasności, miejsce na siatkówce, spostrzeżeniowe własności postaciowe i t. d.), nie może być miarą trwania totalnego. W zależności bowiem od zmiany jednego z czynników wystąpić mogą różnice w pozornem, nierozróżnialnem trwaniu wrażenia, chociaż trwanie totalne nie uległo zmianie. Wszystkie dotychczasowe prace nad zanikaniem wrażeń świetlnych dotyczą trwania nierozróżnialnego. Pomiar trwania totalnego jest rzeczą niezwykle trudną. Autor zajął się szczegółowiej zbadaniem zależności między trwaniem totalnem wrażenia a amplitudą fali świetlnej, oraz przebiegiem zanikania wrażenia świetlnego.

N. Margineanu: Sur l'analyse des „facteurs" psychologiques (O analizie „czynników" psychologicznych). Str. 50—84. Autor przedstawia rozwój oraz wyniki prac Spearman'a, Kelley'a i Thurstone'a nad metodą wykrywania „czynników", wykazując że równania tetrad Spearman'a są szczególnym przypadkiem równań Thurstone'a. Rozprawę uzupełnia przegląd uwag krytycznych, z któremi spotkały się prace wymienionych uczonych, objaśnienia praktycznego posługiwania się metodą Spearman'a i Thurstone'a, oraz 120 pozycyj bieżąca bibljografja przedmiotu.

N. Margineanu: Les „facteurs" psychologiques („Czynniki" psychologiczne). Str. 85—102. Artykuł sprawozdawczy informujący o wynikach badań nad „czynnikami" psychicznemi: Spearman'a — nad „czynnikiem" G, Webb'a — nad „czynnikiem" W, Garnett'a — nad „czynnikiem" C, Jones'a — nad „czynnikiem" P, Flügel'a — nad „czynnikiem" O, uczniów Spearman'a — nad „czynnikami grupowemi" i „elementami specyficznemi" (s), a wreszcie badań Kelley'a i Thurstone'a przeprowadzonych zapomocą ich własnych metod przedstawionych w poprzednim artykule. W uzupełnieniu bibljografja (45 pozycyj) przedmiotu.

A. Fessard et P. Kucharski: Recherches sur les temps de réaction aux sons de hauteurs et d'intensités différentes. (Badania nad czasem reakcji na dźwięki o różnej wysokości i intenzywności). Str. 103—117. Autorzy, wprowadzając udoskonaloną technikę eksperymentalną, przeprowadzili raz jeszcze badania nad znaną, chociaż niedającą się ściśle matematycznie określić, zależnością czasu reakcji od intensywności podniety słuchowej. W trakcie badań okazało się, że czas reakcji nie jest niezależny od wysokości dźwięku, a mianowicie dźwięki powyżej 1024 drgnień na sekundę opóźniają wzrastanie czasu reakcji w zależności od obniżania się intensywności dźwięku. Ze względu na szczupłość danych doświadczenia autorzy wstrzymali się od uogólnień i interpretacyj natury fizjologicznej.

J. Monnin: Quelques données sur les formes d'intelligence. (Kilka danych o postaciach inteligencji). Str. 118—146. W oparciu o badania Binet'a i Claparède'a autorka daje próbę jakościowej analizy inteligencji wyróżniając jej trzy elementy: zrozumienie, krytykę, wynalazczość. Te trzy elementy, zdaniem autorki, dają podstawę dla typologji inteligencji. W dopisku podano test, zapomocą którego przeprowadzono badania.

Z. Bujas et *A. Chweitzer:* Contribution à l'étude du goût dit électrique (Przyczynek do badań nad t. zw. smakiem elektrycznym). Str. 147—157. Referowana praca eksperymentalna ma wskazać drogę rozstrzygnięcia sporu o „mechanizm" powstawania wrażeń smakowych na podnietę elektryczną za pośrednictwem badań nad czasem reakcji. Rezultaty uzyskane przez autorów skłaniają ich do przypuszczenia, że „mechanizm" ten jest złożony i że zależnie od rodzaju podniety elektrycznej podnieta działa bezpośrednio na zakończenia nerwowe, lub też pośrednio — przez elektrolizę śliny i płynu międzykomórkowego.

K. Banham Bridges: Le type émotionnel chez le jeune enfant (Typ emocjonalny małego dziecka). Str. 158—166. Jest to krótka analiza czynników somatycznych i psychicznych determinujących zachowanie się dziecka „nerwowego" w pierwszych latach dziecięctwa, przeprowadzona na marginesie zarysu klasyfikacji „typów" zachowania się.

Zbigniew Jordan (Poznań).

ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE XXIV (1934) 96

A. Rey: D'un procédé pour évaluer l'éducabilité Quelques applications en psychopathologie (O sposobie oceny wyćwiczalności. Niektóre jego zastosowania do psychopatologji). Str. 298—337. Fakt empiryczny różnych zdolności przystosowania się ludzi do pewnej pracy prowadzi autora do eksperymentów w celu zbadania szybkości i formy wyćwiczalności. By uniknąć sztucznych warunków laboratoryjnych i dla zbliżenia badań do życia codziennego oraz umożliwienia badań nawet przy braku chęci ze strony badanych autor wybiera jako metodę formę uczenia się pod nakazem. Badanym osobom podawano tablice kwadratowe (w liczbie czterech), każda o dziewięciu symetrycznie rozmieszczonych otworach, w których znajdują się czopki jednakowe z wyglądu; wszystkię zdejmują się łatwo z wyjątkiem jednego (na każdej tablicy inny). Badana osoba otrzymuje nakaz wyjmowania ich z każdej tablicy pokolei, tak jednak, by z najmniejszą ilością błędów trafiać na czopki przymocowane. Powtarzając wyjmowanie (15—20 ra-

zy), badana osoba robi coraz mniej błędów. Przy obliczeniach rezultatów bierze się pod uwagę ilość i następstwo błędów oraz ilość powtórzeń potrzebnych do nauczenia się. Odnaleziono pięć typów zachowania się dzieci w powyższym teście nazwanym labiryntem ręcznym (labyrinthe manuel). Są one następujące: 1. Izolowane wyjmowanie czopków przy synkretycznem ujmowaniu otoczenia. 2. Sortowanie; tu jeszcze działa synkretyzm, lecz w mniejszym stopniu. 3. Powtarzanie jednostronne. Trafny przypadek zaczyna dziecko powtarzać i nadużywać, stosując wszędzie. 4. Dziecko analizuje tylko jeden kwadrat widziany w danej chwili. 5. Przy analizie widzianego kwadratu brane są pod uwagę tablice poprzednie. Rezultaty badań po przełożeniu ich na krzywe pozwalają łatwo orjentować się w rozwoju umysłowem dzieci oraz ich zaburzeniach psychopatologicznych, jak również w symulowaniu zaburzeń.

I. Mourachowsky: La motricité faciale chez les enfants en bas âge d'après l'échelle métrique de L. Kwinte (Ruchliwość twarzy dzieci w młodszym wieku według metrycznej skali L. Kwinte). Str. 338—349. Dla zbadania rozwoju ruchów dowolnych w mimice twarzy poddano obserwacji 104 dzieci, uzyskując następujące rezultaty: Ruchy dowolne twarzy są symptomami rozwoju centralnego systemu nerwowego, wyraźniej się to zaznacza u jednostek wybitnych, sama zaś powyższa metoda (Kwinte) może być pożyteczna w pierwszych latach wychowania dziecka.

Ed. Claparède: Sur la nature et la fonction du jeu. A propos du livre récent de M. Buytendijk (O naturze i funkcjach zabawy. Z okazji nowej książki M. Buytendijk'a). Str. 350—369. Autor, omawiając książkę znakomitego profesora fizjologji w Groningen, kreśli na marginesie recenzji szereg cennych uwag. Buytendijk poddaje rewizji dotychczasowe poglądy na zabawy. Gdy według Groos'a zabawa jest czemś pierwotnem, instynktem, przygotowaniem formalnem do życia, dla Buytendijk'a jest tylko przygodną wypadkową wielkiej ilości czynników dynamiki młodzieńczej. Do nich należą cechy: nieskoordynowanie ruchów, impulsywność motoryczna, nastawienie do przeżywania nie zaś do poznawania i bojaźliwości wobec rzeczy oraz trzy dążności: oswobodzenie się od wpływów otoczenia, łączność z otoczeniem i powtarzanie. Claparède poddając ocenie pracę Buytendijk'a podkreśla jej wartość raczej w dziedzinie krytycznej niż konstrukcyjnej, omawiając zaś znaczenie gier (katartyczne, kompensujące, diagostyczne i pedagogiczne), stwierdza, że stanowisko autora książki nie daje nowych wniosków dla praktyki wychowawczej. Tymczasem gry są okazją do kontaktu społecznego i gimnastyką dla czynności instynktowych. Dziecko, zaznacza Claparède, które w warunkach szkolnych nie wytrwa pięciu minut przy rachunkach, w zabawie rachuje chę-

tnie całe popołudnie. Czy wobec tego zabawa nie jest tą czarodziejską laseczką, której niedość bogaty arsenał praktyki wychowawczej nie może się wyrzec.

XXV (1935) 97—98

M. Lambercier et A. Rey: Contribution à l'étude de l'intelligence pratique chez l'enfant (Przyczynek do badań inteligencji praktycznej dziecka). Str. 1—59. Praca ma na celu zbadanie rozwoju praktycznego zachowania się dziecka, któremu dano przynętę, uczepioną na specjalnie skonstruowanej dźwigni (na sznurze, zawieszonym pomiędzy dwiema ścianami i dającym się podciągać, zaczepiono przy pomocy kółka dźwignię o dwu nierównych ramionach; na krótszem z nich znajduje się przysmak. By można było jedno ramię przychylić, dźwignia posiada wygiętą w dół rękojeść w kształcie strzemienia). Badający stara się zaobserwować sposób zachowania się każdego dziecka, które zachęcono do zdjęcia łakoci. Zbadano 83 dzieci w wieku od lat 3 do 4. Przeprowadzenie klasyfikacji lub ustanowienie typów okazało się rzeczą trudną, podzielono więc dzieci według stopnia złożoności ich zachowania się. Podziałów jest pięć. Są one następujące: A. Dziecko wprost kieruje się do schwytania przynęty, lecz nie zdobywa jej. B. Dziecko chwyta za rękojeść i operuje nią, dopiero w końcu osiąga przysmak. C. Dziecko dochodzi do opuszczenia krótszego z ramion dźwigni i zdjęcia przysmaku. D. Dziecko już po kilku próbach odkrywa znaczenie dźwigni i zdobywa przynętę. E. Dziecko czyni to odrazu. W dodatkowych badaniach uczepiono nitkę do krótszego ramienia dźwigni. Wśród kwestyj poruszonych w końcu pracy znajduje się ciekawe zagadnienie stosunku czynnika wrodzonego do czynnika nabytego przez ćwiczenia. Autor przypuszcza, że z wiekiem zmniejsza się znaczenie pierwszego na korzyść drugiego; w jakim stopniu to się odbywa i czy do końca życia wyczerpują się wszystkie możliwości czynnika pierwszego — pozostaje kwestją otwartą.

J. Kollarits: Esquisse biologique et psychologique de évolution (Biologiczny i psychologiczny szkic ewolucji). Str. 60—76. Na tle biologicznych teoryj von Monakow'a powstałych w pracach z dziedziny neurologji i psychopatologji autor rozważa procesy, odbywające się w społeczeństwach Europy, która, jak sądzi, przechodzi okres krytyczny istnienia swej cywilizacji. Czy się obroni wobec cywilizacji nowych, czy podzieli los dawnych, które upadły? Zagadnienie to jest głównym przedmiotem rozważań artykułu.

B. Bugnion: Le test de barage (Test przekreślania). Str. 77—97. Test uwagi Toulouse'a i Piéron'a zmieniono w Zakładzie Orjen-

tacji Zawodowej Instytutu Rousseau i przystosowano do badań jakości i ilości uwagi. Zbadano nim 596 chłopców. Miarą ilości uwagi była liczba znaków dobrze wykreślonych *(j)*, miarą zaś jakości formuła $\frac{i-f}{j+o}$, w której *f* oznacza błędy a *o* opuszczenia. Określono pewność testu (reliability), która okazała się duża (0,80), jeżeli chodzi o stronę ilościową, niezależnie od czasu i zmian w instrukcji; natomiast pewność tegoż testu wypadła słaba dla jego strony jakościowej (0,44). Dla badań ilościowych autor podaje tablicę percentyli.

R. Meili: Faut-il mesurer la qualité ou la quantité? (Należy mierzyć jakość, czy ilość?). Str. 98—109. Autor poddaje analizie dane, zdobyte w pracy pani Bugnion (poprzedni artykuł), w celu określenia stosunku ilości do jakości. Współczynnik korelacji wypadł duży lecz ujemny (0,82—0,05), co świadczy o stosunku odwrotnej zależności.

F. Mayer: La structure du rêve, le langage des gestes et le langage oral (Budowa marzenia sennego. Stosunek pomiędzy marzeniem sennem, językiem ruchów i mową). Str. 129—136. Nauka współczesna, zajmując się snem (Klages, Stekel), większą zwraca uwagę na treść w nim ukrytą niż na formę. Autor bada formę snu. Opierając się na pracy Witte'a, który analizował sposób wyrażania myśli i uczuć za pomocą gestów, autor odnajduje analogję pomiędzy sposobem wyrażania się za pomocą ruchów a snem oraz tworzy skalę ekspresji, składającą się z warstw następujących: 1. Świadomość na jawie, której odpowiada język wyrazów. 2. Sen lekki — wyrazy przedstawione w obrazach. 3. Sen głęboki — wyrazy gestów i 4. sen bez marzeń sennych, połączony z apraksją. Analiza każdorazowych marzeń sennych pod względem formy ekspresji (wyrazy, obrazy, ruchy) pozwala sądzić o głębokości odpowiedniego snu.

A. Rey et *Ed. Claparède:* Choix adapté précédant la prise de conscience (Przystosowany wybór, poprzedzający zrozumienie). Str. 157—178. Robinson oraz wielu innych psychologów badało małpy, dając im do wyboru trzy zamknięte pudełka, z których dwa były zawsze jednakowej barwy, a trzecie odmiennej, np. dwa szare i jedno czarne; w jednem z nich zawsze „jedynem w swoim rodzaju", np. czarnem, był banan. Małpa po wielu podobnych próbach (barwa pudełek się zmieniała oraz porządek ich układu) wyuczały się trafiać odrazu na pudełko zawierające owoc. Jak jednak dochodziły do tego wyboru, czyli jak zjawiało się „powstanie świadomości" prawa o pudełku jedynem w swoim rodzaju? Dla rozwiązania tego zagadnienia Claparède zainicjował eksperyment nad małpami, a następnie nad dziećmi.

Doświadczenia nad dziećmi prowadził Rey. Okazało się, że: 1. Najmłodsze dzieci wybierają sposobem przypadkowego trafiania, niczego się nie ucząc. 2. Dzieci starsze (5—7 lat) mniej lub więcej łatwo dochodzą do rozwiązania próby stosownie do ilości wysnuwanych przez nie hipotez. 3. Analiza krzywej błędów dzieci starszych wskazuje na różnicę pomiędzy zachowaniem praktycznem i intelektualnem; gdy pierwsze kształci się, drugie rozwija się bardzo powoli. Zachowanie się dziecka i dorosłego różni się w następujący sposób: a) Dziecko nie czyni więcej błędów, lecz nie może wytłumaczyć sposobu wykonywanego wyboru, b) Dziecko uświadamia sobie zasady dopiero po praktycznem wyuczeniu się wyboru, c) Starsze dzieci (10—12 lat) i dorośli odkrywają prawo już po kilku próbach jednocześnie z praktycznem przystosowaniem się doń. Pracę kończą interesujące rozważania na temat faktów zdobytych drogą eksperymentalną.

M. Lambercier: L'experience de „l'espèce unique" chez deux cynocéphales (Badanie „jedynego rodzaju" u dwóch małp z gatunku cynocephalus). Str. 179—198. Praca obecna jest uzupełnieniem poprzedniej. Na propozycję Claparède'a autor podjął się przeprowadzenia eksperymentów wyboru na dwóch małpach, stosując w tym celu własną technikę. Małpy okazały różnicę w zachowaniu się, a podobieństwo w braku postępu. Dalsze obserwacje stwierdziły, że zwierzę tworzy sobie pewien schemat zachowania się sensoryczno-motorycznego i zmienia go powoli, zatrzymując się wciąż na nowych sposobach wyboru, które przerabia znaczną ilość razy. Mimo bardzo wielkiej ilości doświadczeń (800 razy z jednym osobnikiem) małpa nie zdążyła wypróbować przez powtarzanie wszystkich wysuniętych przez nią w pojedyńczych próbach możliwości wyboru. Gdyby małpa zdążyła wypróbować wszystkie wysunięte przez nią schematy, czy nauczyłaby się sposobu wyboru „jedynego rodzaju", jak to czynią dzieci w badaniach Rey'a? Autor nie mógł dać odpowiedzi na to pytanie mimo wielkiego a jednak jeszcze niedostatecznego materjału.

A. Rey: Note sur un nouveau type d'actographe (Uwagi o nowym typie aktografu). Str. 199—202. Aktograf dla badania zwierząt obmyślony przez autora różni się od dotychczasowych pomysłów tem, że zamiast podziału podłogi klatki na części i połączenia ich z przyrządem sygnalizującym jest klatka zawieszona na statywie przy pomocy kółka i jednym końcem lekko dotyka bębenka Marey'a. Miejsce pokarmu i snu są umieszczone w różnych stronach klatki. Powyższe urządzenie pozwala uzyskać na kimografie krzywą, która zmienia się zależnie od tego, czy badany osobnik spożywa pokarm, czy odpoczywa, czy też znajduje w ruchu.

Mieczysław Dybowski (Poznań).

ARCHIVIO ITALIANO DI PSICOLOGIA XII (1934) 3—4[1]

A. Galli: Percezione totalizzatrice della forma attraverso alla fovea centrale nella luce crepuscolare (Scalające spostrzeżenie kształtu o zmierzchu zapomocą żółtej plamki). Str. 137—164. Są to bardzo szczgółowe rozważania dotyczące przyczyny zjawiska zlewania się konturów o zmierzchu.

Autor przytacza teorje fizjologów i psychologów, starających się wyjaśnić to zjawisko, zwłaszcza polemizuje z Piklerem. Opisuje swoją metodę badań i wyprowadzony, na skutek badań, wniosek o trzech prawach postrzegania: 1. prawo wzajemnej zależności poszczególnych elementów postrzegania, 2. prawo ujednostajniania postrzeżeń, 3. prawo prostowania zmysłowych danych postrzegania przez organizacyjną intuicyjną działalność psychiki. Pozatem doszedł A. Galli do ustalenia warunków, w których dokonywa się zjawisko.

A. Galli: Osservazioni sulla riproduzione di profili a più significati (Obserwacje nad reprodukowaniem profilów o szczególnem znaczeniu). Str. 165—240. Punktem wyjścia tej pracy jest, stwierdzone przez wielu badaczy, zjawisko zmiany w uchwycie spostrzeżeniowym konturów (profilów) drobnych przedmiotów narysowanych (namalowanych, naklejanych i t. p.), zależnie od punktu zaczepienia wzroku na nie, raz uważając sam przedmiot, jako centrum, drugim razem, za takiż biorąc pod uwagę — tło przedmiotu. Galli zastosował, jako materjał w swoich eksperymentach, 60 różnych wycinanek z czarnego papieru, pokazywanych tachistoskopicznie — na białem tle. Osoby badane miały, jako zadanie, narysować kontur wycinanki oglądanej 3-krotnie i obwiedzionej palcami (obserw. kinetyczna). Wyniki eksperymentu komentuje autor jako dowody subjektywizmu przy odtwarzaniu danych postaci rysunkowych. Reasumując swoje wywody, stwierdza, że większość osób bad. wykazuje tendencje do ujęcia w spostrzeżeniu czarnego tła, jako „przedmiotu". Analiza odtworzonych rysunków doprowadziła autora do sklasyfikowania osób bad. na: 1. nie upatrujące w profilu „znaczenia" i 2. obserwujące profil pod znaczeniowym kątem widzenia. Z protokołów osób bad. wnioskuje autor o istnieniu związku między sposobem ujmowania przedmiotów (profile) a typem osobowości.

[1]) Pierwsze dwa zeszyty XII-go tomu Archivio italiano di psicologia zostały zreferowane w tomie VI-tym Kwartalnika Psychologicznego. Skutkiem niedopatrzenia korektora wypadł w tekście nagłówek „XII (1934) 1—2", który uprasza się umieścić na str. 418 po wierszu 14 od góry.

A. Gemelli e G. Pastori: „I metodi dell'electroacustica nello studio del linguaggio" (Metody elektryczno-akustyczne w badaniach językowych). Str. 241—294. Jest to jeden rozdział z dzieła p. t. „L'analisi elektroacustica del linguaggio" drukowanego w VII t. wyd. Uniw. Katol. Sacré Cuore w Medjolanie 1934 r.

Autor zajmuje się nasamprzód rozgraniczeniem dziedzin zainteresowań różnych dyscyplin naukowych, jak fizjologja, fizyka, fonetyka, psychologja, w badaniach językowych. Następnie daje opis różnych metod badania, stwierdza, że akustyczna interesuje psych. eksperym. głównie ze względu na możność określania poszczególnych elementów motorycznych mowy, przez regestrowanie wibracyj głosowych. Pozwala również na zbadanie roli fonemów w kształtowaniu się kompleksów językowych, wcielanych z materjału fonetycznego w żywą mowę, pobudzającą wyobraźnię do działania. Gemelli omawia bardzo szczegółowo metodę badań prowadzonych wspólnie z Józefiną Pastori. Polega ta metoda na utrwalaniu śladów fali głosowej zapomocą oscylografu, na analizie „krzywej" dźwięków głosowych produkowanych przez osoby badane. Udało się autorom wyróżnić stałe charakterystyczne cechy samogłosek a, i, u, przy uwzględnieniu cech zmiennych, wynikających z różnic indywidualnych, przy wymawianiu ich. Badając samogłoski wcielone w wyrazy (w zdaniu: „non mifar male") doszli do wykrycia pewnych praw postrzegania dźwięków mowy, w warunkach zamaskowania ich przy wadliwej misji głosowej.

A. Gemelli: Exercice et apprentisagi (Ćwiczenie i wyuczanie się). Str. 295—329. Autor zakłada, że podstawy naukowe są koniecznym warunkiem dla zagadnień psychotechnicznych i czyni aluzję do częstego pomijania tego warunku w praktyce psychotechników. Pracę niniejszą poświęca prześledzeniu wpływu ćwiczeń na wyuczenie się pewnych ruchów (l'apprentisage moteur). Pierwsza część rozprawy daje wyniki studjów nad zachowaniem się szczurów w labiryncie oraz wniosek, że ruchy zwierzęcia wskazują na istnienie zindywidualizowanej organizacji życiowej, a nie są tylko szeregiem reakcyj na bodźce. W drugiej części rozprawy zdaje sprawę z badań nad wyuczaniem się ruchów robotnic przy fabrykacji żarówek i dochodzi do wniosku, że chcąc zdobyć sprawność w jakiejś czynności, należy organizować wprawę (ćwiczyć) w sposób jak najbardziej odpowiedni dla pożądanego celu; ćwiczenie jest akcją, określaną przez różnorodne elementy, z których najważniejszym jest pobudzanie do czynu, czyli ochota. Aktywność motoryczna jest nieustannie kierowana przez aktywność postrzeżeniową i dążność do celu.

XII (1935) 1—2

M. Ponzo: La figura di Sante de Sanctis nella scienza e nella vita (Postać Sante de Sanctis'a w nauce i życiu). Str. 3—7. Autor podnosi wielkie zalety ducha de Sanctis'a, jego entuzjastyczne umiłowanie nauki i młodzieńczy zapał do pracy do ostatnich chwil życia mimo podeszłego wieku i zmęczenia chorobą. Do zasług na polu nauki przyłączają się zasługi na polu społecznem.

A. Costa: Osservazioni su diversi apprezzamenti di figure prospettiche (Uwagi o różnicach w ocenianiu wielkości figur w perspektywie). Str. 9—12. Jest to przyczynek do pracy prof. Kiesow'a, kierownika Instytutu psychol. eksp. w Turynie. Praca ta drukowana była w 1924 r. w tomie III-cim Archivio p. t. „O pewnem złudzeniu optyczno-geometrycznem". Autorka przedkłada wyniki obserwacji położenia daszku równościennego w kilku pozycjach; opisuje zauważone różnice w ocenie wielkości ścian tej figury, zależnie od kąta rozwarcia między jej ścianami.

E. Bonaventura: Alcuni fenomeni della percezione visiva (O pewnych zjawiskach postrzeżeń wzrokowych). Str. 13—24. Autor referuje badania postrzeżeń wzrokowych w zależności od sytuacji, w jakiej występują bodźce postrzeżeń, a mianowicie, czy bodźce są ruchome, czy w stanie spoczynku. E. B. przeprowadził szereg eksperymentów zapomocą białych krążków z czarnemi sektorami; krążki poruszane były napędem elektrycznym. Z relacyj osób bad. wnioskuje o zależności jakości postrzeżeń od struktury pola widzenia. Druga grupa badań odnosi się do prawa Talbot'a i stwierdza różnice w dostrzeganiu nasycenia barwnego powierzchni krążka, zależnie od warunków ruchu obrotowego krążka.

E. Rieti: Sul meccanismo psichogenetico delle allucinazioni (O psychogenetycznym mechanizmie halucynacyj). Str. 25—38. Halucynacje są zazwyczaj uważane jako wyniki zaburzeń w dziedzinie zmysłów. E. Rieti stawia hipotezę, że istotą zjawiska halucynacyj jest dynamizm preegzystencji faktów psychicznych, przyczem zjawiska zmysłowe występują tylko jako współdziałające czynniki. Omyłki w ocenie zmysłowej wynikają z wypaczonej interpretacji podmiotowej rzeczywistości, a mianowicie przez przypisywanie halucynacjom rzeczywistości przedmiotowej. Zasadniczym elementem zjawisk halucynacji jest odwrócenie uwagi z symboliki świadomości, skierowanej w sferę świata zewnętrznego, na symbolikę podświadomości. Interesującemi przykładami z dziedziny własnych przeżyć popiera autor swą teorję. (Wyróżnianie brzmień muzycznych — z andante sonaty patetycznej Beethoven'a — w zgrzytach szyn pod kołami pociągu).

V. d'Agostino: Locuzioni Cesariane relative al mondo dello spirito (Język Cezara a jego świat duchowy). Str. 39—55. Treścią tej rozprawy jest ujawnienie związku między językiem utworów pisarskich Cezara a jego nastawieniem psychicznem. Czyni to autor na przykładach zaczerpniętych z pism tego wielkiego bojownika i niepospolitego męża stanu. Przykłady świadczą o znawstwie poruszeń duszy ludzkiej, zwłaszcza o biegłości w różnicowaniu uczuć i napięcia woli. Wogóle czynnik woli odgrywa dużą rolę w pismach Cezara. Praca ma bogatą bibljografję tematu.

Pierwszy zeszyt zamykają sprawozdania z działalności. Obficie reprezentowane są w dziale tym wydawnictwa Instytutu psychol. przy Uniwersytecie w Cluj (Rumunja).

A. Gatti: Prima relazione sulla efficienza lavorativa dei disoccupati. Categoria: metallurgici (Pierwsze sprawozdanie o wydajności pracy bezrobotnych. Przemysł metalurgiczny). Str. 67—91. Autor zbadał 389 robotników, sklasyfikował przyczyny ich małowartościowości na rynku pracy, oraz ustalił wpływ wieku życia, na zwiększanie się bezrobotności. Badania te wykazały ważną rolę metod psychologicznych przy rozstrzyganiu zagadnień natury socjologicznej.

A. Gatti: Ricerche sulle componenti psichologiche del significato delle parole (Badania nad czynnikiem psychologicznym w rozumieniu znaczenia wyrazu). Str. 92—122. Autor przeprowadził szczegółowo obmyślony i metodycznie przeprowadzony eksperyment, polegający na poddaniu analizie psychologicznej wypowiedzi siedmiu osób, reagujących słownie — z śledzeniem introspekcyjnem — na wyrazy bodźce. Osiemdziesiąt różnych wyrazów ugrupował A. G. według zasady: konkretne, abstrakcyjne; o zabarwieniu uczuciowem i neutralne. Wypowiedzi osób badanych rejestrował fonograficznie. Wyniki badań wskazały na istnienie składników pozalogicznych, zlewających się w funkcji rozumienia znaczenia wyrazu w jedność ze składnikiem logicznym. W mowie odzwierciedlają się pewne schematy wyobrażeniowe, powstałe dzięki szczególnym osobistym przeżyciom każdego człowieka. Konkrety neutralne uczuciowo łatwiej wywołują stałe schematy, natomiast wyrazy o zabarwieniu uczuciowem wywołują zmienne nastroje. A. G. dowodzi, że słowa są składnikiem osobowości tego, kto je wypowiada i jego subjektywna postawa wpływa na różnice chwytane w znaczeniu wyrazu.

Zofja Korczyńska (Warszawa).

THE BRITISH JOURNAL OF PSYCHOLOGY GENERAL SECTION XXV (1934/35) 1—2

R. B. Cattell: Occupational Norms of Intelligence, and the Standardization of an Adult Intelligence Test (Zawodowe normy inteligencji i normalizacja testów inteligencji dla dorosłych). Str. 1—28. Bardzo interesująca rozprawa — doniosła dla doboru i poradnictwa zawodowego. Naprzód autor ustala, w jaki sposób wyniki jego testów inteligencji dla dorosłych przetłumaczyć na ilorazy inteligencji — poczem ustala dla bardzo wielu zawodów, jaki przeciętny poziom inteligencji (wraz z rozsianiem) cechuje jego przedstawicieli.

L. A. Riggs and *Th. Karwowski:* Synaesthesia (Synestezja). Str. 29—41. Na podstawie zbadania dziewczyny przeżywającej synestezje autorzy opisują, przy uwzględnieniu dotychczasowej literatury, swoiste cechy zjawisk synestezyjnych: przeprowadzają ich klasyfikację.

J. T. MacCurdy: Disorientation and Vertigo with Special Reference to Aviation (Dezorjentacja i zawrót głowy ze specjalnem uwzględnieniem lotnictwa). Str. 42—54. Są to interesujące uwagi na temat orjentowania się w pozycji naszego ciała oraz na temat choroby morskiej. Ilustracje czerpie autor z przeżyć pilotów.

T. H. Pear: Are Linguistic Tests Adequate? (Czy testy językowe są dostateczne?). Str. 55—62. Są to uwagi doniosłe dla poradnictwa zawodowego. Poczem rozpoznać, że ktoś będzie umiał dobrze mówić publicznie lub dobrze pisać. Obecnie stosowane testy są niewystarczające — tembardziej, że wymowa w różnych dziedzinach nie jest ta sama i że nie koniecznie idzie w parze z talentem literackim.

M. Drury Smith: The Reproduction of Colour Patterns (Reprodukcja barwnych wzorów). Str. 63—76. Autor polecał zapamiętywać dość złożone wzory barwne — eksponując je albo w całości albo pokolei częściowo. Obie metody nauki okazały się w praktyce równoważne — jednakże wzory niesymetryczne łatwiej zapamiętywano przy ekspozycji całościowej — wzory zaś symetryczne przy ekspozycji częściowej. Przy nauce badani tworzyli sobie dla ułatwienia przejściowe „całości".

A. F. Rawdon Smith: Auditory Fatigue (Zmęczenie słuchowe). Str. 77—85. Na podstawie wysoce subtelnych eksperymentów autor stwierdza, że zmęczenie słuchowe, które objawia się podwyższeniem progu podniety, zachodzi wyraźnie dopiero przy dźwiękach wysokich — powyżej 1000 drgań na sekundę.

J. O. Irwin: Correlation Methods in Psychology (Metody korelacyjne w psychologji). Str. 86—91. Uwagi, w jaki sposób interpretować i wykorzystywać różne metody obliczania korelacji.

G. H. Thomson: The Meaning of „i" in the Estimate of „g" (Znaczenie „i" w ocenie „g"). Str. 92—99. Autor podaje nową interpretację nieokreślonego składnika „i", który powstaje przy mierzeniu ogólnego czynnika „g".

M. Garnett: The Single General Factor: A Note on Linear Transformations of Hierarchical Systems (Jedyny ogólny czynnik. — Uwagi o przekształceniach linjowych systemu hierarchicznego). Str. 100—105. Są to ściśle matematyczno-statystyczne wywody, dotyczące teorji Spearmana.

P. E. Vernon: Auditory Perception I. The Gestalt Approach (Spostrzeganie słuchowe I. Podejście gestaltyczne). Str. 123—139. Ogólne uwagi metodyczne na temat badania spostrzeżeń słuchowych oraz charakterystyka tych spostrzeżeń, wzorowana na charakterystyce przedmiotów widzianych, podanej przez Rubina.

D. Fryer: Motivation Effects of Auditory Timing upon Repetitive Mental Work (Jaki wpływ motywacyjny posiada słuchowe podawanie czasu na jednostajną pracę umysłową). Str. 140—169. Czterej badani dodawali w takt metronomu. Raz otrzymywali instrukcję, aby pracowali według narzuconego rytmu, a innym razem aby układali sobie robotę jak im wygodnie. Rezultat ten, że podawanie czasu słuchowe (rytm) ma wpływ na wydajność pracy naogół tylko wtedy, gdy pracujący chce się świadomie do rytmu stosować.

M. Kerr: The Rorschach Test Applied to Children (Test Rorschacha w zastosowaniu do dzieci). Str. 170—185. Test Rorschacha zastosowano do sporej ilości dzieci normalnych, umysłowo upośledzonych i neurotycznych. Autorka twierdzi, że otrzymane (i zanalizowane) wyniki potwierdzają sugestję Rorschacha, zaczem test należy uznać za dobre narzędzie do badania życia uczuciowego i temperamentu.

M. D. Vernon: The Perception of Inclined Lines (Spostrzeganie linij nachylonych). Str. 186—196. Jeżeli badany patrzy uważnie na jakąś linję przez 10′, a potem ma sam ustalić linję pionową lub inną niepionową, ale przedtem zaobserwowaną — to z reguły ustala je z odchyleniem (błędem) w kierunku owej linji zasadniczej, długi czas oglądanej.

J. I. Drever: The Pre-Insigth Period in Learning (Szkolenie w okresie przed wglądem). Str. 197—203. Stosując pomysłowy test — autor wywodzi, że między uczeniem się zapomocą prób i błę-

dów a uczeniem się dzięki wglądowi (zrozumieniu sytuacji) niema absolutnej różnicy, jak się to zwykle mniema. Są łagodne przejścia.

Godfrey H. Thomson: On Measuring g and s by Tests Which Break the g — Hierarchy (O mierzeniu czynników g i s zapomocą testów, które odbiegają od hierarchji, wyznaczonej przez czynnik g). Str. 204—210. Są to wzory, za których pomocą można obliczyć czynnik ogólny „g" nawet na podstawie tych testów, które wyłamują się z pod hierarchji, ustalonej przez Spearmana.

W. Stephenson: Factorizing the Reliability Coefficient (Spółczynnik stałości testów w porównaniu do innych kryterjów wartości testu). Str. 211—216. Autor udowadnia, że izolowany spółczynnik stałości testu niekoniecznie świadczy o wartości próby — trzeba jeszcze wziąć pod uwagę, jak bardzo wyniki testów są nasycone tym czynnikiem, który mamy zmierzyć.

H. T. H. Piaggio and *A. E. M. M. Dallas:* An Analysis of Recent Tests of the Two-Factor Theory (Analiza świeżych sprawozdań teorji dwóch czynników). Str. 217—220.

S. J. F. Philpott: A Theoretical Curve of Fluctuations of Attention (Teoretyczna krzywa wahań uwagi). Str. 221—255.

Władysław Kowalski (Poznań).

JOURNAL DE PSYCHOLOGIE NORMALE ET PATHOLOGIQUE XXXI (1934) 3—10

E. Meyerson: Le savoir et l'univers de la perception immédiate (Wiedza i świat bezpośredniego spostrzegania). Str. 177—189. Artykuł interesujący raczej epistemologa, aniżeli psychologa. M. wykazuje, że realizm gnoseologiczny zdrowego rozsądku jest najgłębszą podstawą wszelkich procesów myślenia. Szukając genezy tego realizmu dochodzi M. do koncepcji zdrowego rozsądku odmiennej od koncepcji szkoły szkockiej. Ta ostatnia wyprowadzała prawdy zdrowego rozsądku z „konstytucji" umysłu ludzkiego. M. widzi w nich wytwór trzech czynników — przyczynowości identyfikującej (zatem pewnych czynności poznawczych), czynności woli (przeciwstawienie „ja" i „nieja"), współżycia społecznego.

H. Werner: L'unité des sens (Jedność zmysłów). Str.190—205. Psychologja nastawiona atomistycznie przyjmuje zasadniczą, jakościową różnicę między różnemi klasami wrażeń, oraz ich poszczególnym klasom przypisuje właściwe tylko tej klasie własności. Jeżeli napotykała własności przysługujące więcej niż jednej klasie wrażeń (jak np. cecha

przestrzenności, rytm i t. p.), upatrywała w wyrażeniach przypisujących np. dźwiękom cechę przestrzenności — metaforyczności, obrazowy sposób wysłowienia się. Nowsze badania prowadzą do tezy odmiennej: istnieją jakości zmysłowe intersensoryczne i każde wrażenie posiada więcej niż jedną własność intersensoryczną.

Do pierwszej części powyższej tezy doprowadziły badania nad zjawiskiem synestezji, do drugiej — doświadczenia Juhasz'a i Honrbostela, którzy wykazali, że np. można mówić równie dorzecznie o jasności jakości wzrokowej, co o jasności jakiejkolwiek innej jakości zmysłowej.

Badania nad mniej lub więcej wyraźną u wszystkich osobników psychicznych jednością funkcjonalną wrażeń poszły w dwóch kierunkach: 1. badano wzajemny wpływ wrażeń należących do różnych zmysłów; 2. starano się określić tę dziedzinę psychiczną, w której zanika jakościowa różnorodność wrażeń, a jedność ich jest rzeczywiście przeżyta. Badania, przeprowadzone w Hamburgu i Berlinie, doprowadziły do stwierdzenia następującego faktu: należy rozróżnić witalne wrażenie barwy, dźwięku i t. d. i objektywne spostrzeżenie tej samej barwy, tego samego dźwięku i t. d. O wrażeniu witalnem mówimy wówczas, gdy w wypowiedziach introspekcyjnych lokalizujemy wrażenia w samym podmiocie doznającym, o objektywnem spostrzeżeniu — gdy treść wrażeń ujmujemy jako własności otoczenia. Tylko wrażenia witalne mogą induktywnie oddziaływać na siebie i tylko przeżywając wrażenia witalne przypisujemy dźwiękowi barwę niebieską w taksamo dosłownym sensie, w jakim przypisujemy mu określoną intensywność lub określoną wysokość. Powyższe fakty dały podstawę hipotezie wspólnego sensorium wszystkich wrażeń, które W. nazywa także warstwą syntetyczną stanów świadomości. Istnienie jakości zmysłowych intersensorycznych i własności intersensorycznych wyjaśnia fakt, iż organizm psychofizyczny reaguje pierwotnie w całej swej totalności. Ta totalność jest podstawą, na której dokonuje się dopiero zróżnicowanie funkcjonalne i fenomenalne wrażliwości.

G. Marinesco et *A. Kreindler:* Des réflexes conditionnels: II. Rapport des réflexes conditionnels avec l'évolution biologique du névraxe et des endocrines (O odruchach uwarunkowanych: II. Związki odruchów uwarunkowanych z ewolucją biologiczną newraksji i układu wydzielania wewnętrznego). Str. 206—272. Drobiazgowe, niedające się streścić, rozważania nad związkami między morfologiczną strukturą i dynamiką kory mózgowej, oraz nad stosunkiem sformułowanych przez Pawłowa praw dynamiki kory mózgowej do innych charakterystycznych cech systemu nerwowego, badanych zapomocą metod odmiennych od metod Pawłowa.

R. Lenoir: Le sens de la vie dans les sociétés dites primitives (Sens życia u t. zw. społeczeństw prymitywnych). Str. 273—289. Artykuł treści socjologicznej o pretensjach psychologicznych, ponieważ, zdaniem autora, zanikła granica między psychologją i socjologją.

E. Rabaud: Phénomène social et manifestations collectives (Zjawisko społeczne i objawy zbiorowe). Str. 337—395. Analizując fakty zaczerpnięte z psychologji zwierząt, oraz opisy i interpretacje tych faktów, R. dochodzi do wniosku, iż nieuzasadniona jest teza Durkheima stwierdzająca istnienie „grupowego organizmu“, różniącego się przez swą strukturę od struktury tworzących daną grupę jednostek i obdarzonego specyficznemi własnościami i reakcjami, heterogenicznemi w stosunku do własności i reakcyj jednostkowych. W zachowaniu się osobników grup zwierzęcych nie można wskazać żadnego działania, które byłoby charakterystyczne jedynie dla osobników biorących udział w życiu zbiorowem. W rzeczywistości każdy członek grupy zwierzęcej zachowuje się jak zwierzę samotnicze. W zbiorowościach ludzkich panuje ten sam indywidualizm. Chociaż niektóre czynności człowieka posiadają za przedmiot grupę, to jednak pozostają czynnościami indywidualnemi dokonywanemi w zbiorowości.

L. Verlaine: L'instinct et l'intelligence chez les Hyménoptères: XXIII. Le relativ et l'absolu dans l'appréciation des distances chez les Guêpes (Instynkt i inteligencja u błonkoskrzydłych: XXIII. Relatywność i absolutność w ocenie odległości u os). Str. 396—407. V. zdaje sprawę z własnych doświadczeń skłaniających do wniosku, iż u os ocena relatywna odległości zawsze wyprzedza ocenę absolutną. Ta ostatnia jednak jest dla osy bezpośrednio dostępna i jej nabycie nie przedstawia szczególnej trudności.

G. de Montpellier: L'apprentissage des labyrinthes et le facteur temps dans la formation des associations (Uczenie się labiryntu i czynnik czasowy w tworzeniu się asocjacyj). Str. 408—418. Tezę autora można streścić następująco: asocjacja między sytuacją i odpowiedzią ustala się w czasie tem krótszym, im mniejszy jest przedział czasowy dzielący ustalenie się asocjacji i chwilę dojścia do punktu końcowego labiryntu. Celem wyjaśnienia tej tezy de M. formułuje dwa prawa: 1. Prawo skutku. — Tworzenie się asocjacji między bodźcem i reakcją jest zależne zasadniczo od działania wywołanego przez „skutek“, t. z. od skutków danej reakcji ze względu na podstawowe tendencje organizmu. 2. Prawo przedziału czasowego. — Intensywność skutku (a w konsekwencji — skoro trwałość asocjacji jest funkcją intensywności skutku — trwałość asocjacji) jest tem większa, im szybciej skutek następuje po odpowiedzi.

J. Pérès: Sur le rôle du critérium historique en matière artistique et sur l'anachronisme (O roli kryterjum historycznego w dziedzinie artystycznej twórczości i o anachroniźmie). Str. 419—428.

G. H. Luquet: Les Vénus paléolithiques (Wenus paleolityczne). Str. 429—460. Rozprawy o treści nieinteresującej psychologa, które jedynie przez pomyłkę znaleźć się mogły w czasopiśmie psychologicznem.

P. Guillaume et *I. Meyerson:* Recherches sur l'usage de l'instrument chez les Singes: III. L'intermédiaire indépendant de l'objet (Badania nad użytkiem narzędzi u małp: III Pośrednik niezależny od przedmiotu). Str. 497—554. Małpa umie ujmować narzędzie jako przedmiot niezależny i obdarzony pewnemi własnościami geometrycznemi i mechanicznemi, inaczej — umie poznać funkcję instrumentalną narzędzia, a to poznanie wykazuje daleko posuniętą abstrakcyjność (t. zn. niezależność od materjału i kształtu narzędzi użytych w doświadczeniu) i stałość (t. zn. zachowanie się, a nawet doskonalenie się, nabytego poznania). Podobnie małpa umie dojrzeć jedność funkcjonalną czynności — względnie prawo empiryczne — skutecznego posługiwania się narzędziami.

Posługiwanie się narzędziami zakłada pewną wiedzę (ostrożniej — zdolność) explicite. Nikt nie rodzi się wyposażony narzędziami. Posługiwanie się niemi nie da się porównać z działaniem instynktowem, jest prawdziwą techniką, t. z. pewną sztuką nabytą, która obejmuje szereg subtelnych przystosowań, jak np. ręki do narzędzia, narzędzia do przedmiotu, ręki — za pośrednictwem narzędzia do przedmiotu. Powtóre istnieje wiele przedmiotów mogących służyć za narzędzia i wiele sytuacyj, w których należy się narzędziami posługiwać. Sprowadzenie tych dwojakich różnych możliwości do kilku użytecznych przystosowań jest dziełem inteligentnego uposażenia. Wreszcie autorzy dostrzegli doskonalenie się — w miarę powtarzanych doświadczeń — w posługiwaniu się narzędziami oraz powodzenie szympansów w sytuacjach, których nie rozwiązały małpy niższe i antropomorficzne mało inteligentne, chociaż w zręczności nie ustępowały szympansom.

R. Ruyer: Les sensations sont-elles dans nôtre tête? (Czy wrażenia są w naszej głowie?). Str. 555—580. R. stawia tezę, że wrażenia (dokładniej — treści wrażeń) są w naszej głowie w dosłownem tych słów znaczeniu, w taksamo dosłownem, w jakiem mówimy, że komórki nerwowe znajdują się wewnątrz czaszki. R. dowodzi swej tezy w dwojaki sposób: 1. Wykazując błędność: a) poglądu dualistów, którzy, przypisując wrażeniom psychiczność, twierdzą, że wrażenia nie są „ni-

gdzie"; b) poglądu Bergsona, według którego wrażenia są tam, gdzie je widzimy. 2. Rozwiązując pozorne paradoksy (sformułowane przez Lovejoy), które powstają na gruncie poglądu reprezentowanego przez autora. Teza R. pociąga duże konsekwencje: 1. Konieczność rozróżniania „pola subjektywnego", „pola świadomości" (inaczej — przestrzeni fenomenalnej) i przestrzeni fizycznej, realnej, której odpowiada fizykalna konstrukcja kontinuum czasowo-przestrzennego. Przestrzeń fenomenalna jest raczej skonstruowana „na", aniżeli osadzona „w" przestrzeni fizycznej. 2. Przyznanie istnienia stosunkom; stosunki istnieją taksamo realnie, jak rzeczy pozostające w stosunku.

J. Przyłuski: La plasticité des mots et la cohésion du discours (Plastyczność słów i spoistość mowy). Str. 581—585. P. rozróżnia dwa objawy sił tworzących język — mutację i kompozycję. Do pierwszej klasy należą te wszystkie modyfikacje języka, na skutek których element mowy zmienia się w swych częściach konstytutywnych, do drugiej — procesy tworzenia się słów dzięki połączeniu się wielu elementów. Rozważania zamykają uwagi polemiczne przeciw klasyfikacji języków Meriggi'ego (jak wszelkiej klasyfikacji).

E. Dupréel: Nature psychologique et convention (Natura psychologiczna i konwencja). Str. 657—679. D. śledzi genezę i proces tworzenia się konwencji celem wyjaśnienia niektórych wyższych procesów psychicznych. Uwagi D. posiadają dla psychologji wartość iluzoryczną.

E. Pichon: La logique vivante de l'esprit enseignée par le langage (Żywa logika umysłu nabyta przez język). Str. 680—696. Autor stając na stanowisku, że logiką jest wszystko, co wyznacza porządek procesów myślenia i identyfikując logikę z „psychologją inteligencji", stara się uzasadnić pogląd, że gramatyczna struktura jest żywą logiką umysłu. Rozważania autora i ich wyniki dotyczą jedynie języka francuskiego.

M. Dide: La mémoire. Psychogenèse et pathogénèse (Pamięć. Psychogenesa i patogenesa). Str. 697—721. Rozważania nad zagadnieniami uwidocznionemi w tytule, przeprowadzone w oparciu o założenia metafizyczne autora sformułowane w „Metafizyce naukowej".

G. Marinesco et *A. Kreindler:* Des réflexes conditionnels: III. Application des réflexes conditionnels à certains problèmes cliniques (O odruchach uwarunkowanych: III. Zastosowanie odruchów uwarunkowanych do pewnych problemów klinicznych). Str. 722—791. Autorzy zdają sprawę z zastosowań metod psychologji objektywnej w badaniach nad: a) konstytucją psychofi-

zyczną, b) nerwicami, c) psychozami, d) zaburzeniami w dziedzinie mowy.

Ad a): typy konstytucjonalne Kretschmera wykazują różnice w stabilizacji odruchów uwarunkowanych, a mianowicie typy pykniczny i atletyczny charakteryzuje łatwiejsza stabilizacja odruchów układu wasomotorycznego, typ asteniczny — łatwiejsza stabilizacja odruchów motorycznych, wreszcie typ asteniczno-atletyczny stabilizuje równie szybko odruchy obu rodzajów. Szczególne własności mechanizmu odruchów uwarunkowanych (a zwłaszcza spotęgowanie irradjacji przy jednoczesnem osłabieniu dyspozycji do koncentracji i inhibicji podniety fizjologicznej) u starców pozwalają lepiej wyjaśnić fakty psychologji rozwojowej.

Ad b): Pawłow zaobserwował u psów trwałe zaburzenia w działalności kory mózgowej, zanikające często po odpoczynku, które przyrównał do nerwic człowieka (schorzenia psychopochodne w terminologji Witwickiego). Dostrzeżone zaburzenia można wywołać sztucznie (nerwice eksperymentalne), poddając psa działaniu bodźca zbyt silnego ze względu na jego system nerwowy, względnie stwarzając warunki ostrego konfliktu między procesami pobudzenia i inhibicji. Na tej podstawie sformułował Pawłow ogólną hipotezę co do natury schorzeń psychopochodnych. Autorzy, opierając się na wynikach Pawłowa, zdają sprawę z badań własnych i cudzych nad nerwicami, starając się w szczególności odpowiedzieć na pytanie, czy nerwice powstać mogą u osobników o systemie nerwowym pozostającym w równowadze, czy też czynnikiem pierwotnym i niezbędnym jest wrodzona właściwość tkanki nerwowej.

Ad c): identyczne sprawozdanie z badań własnych i cudzych, przeprowadzonych zapomocą metod objektywnych, nad psychozami organicznemi.

Ad d): analiza objektywno-psychologiczna zaburzeń mowy — afazji i jąkania się. W tej części rozważań dostrzec można najłatwiej, że „zastosowanie odruchów uwarunkowanych do pewnych problemów klinicznych" nie wnosi czegoś istotnie nowego, zadawalając się niejednokrotnie przełożeniem języka psychologji introspekcyjnej na język psychologji objektywnej.

XXXII (1935) 1—10

H. Piéron: Le processus de métacontraste (Zjawisko metakontrastu). Str. 5—24. Sprawozdanie z przebiegu własnych doświadczeń P. nad zjawiskiem metakontrastu, odkrytym w 1910 r. przez Stiglera, a ostatnio po raz drugi przez Fry. Zjawisko metakontrastu (według Stiglera) polega na tem, że pobudzenie świetlne jakiegoś punktu na siatkówce zanika w sposób mniej lub więcej zupełny, skoro na sąsiadujące miejsce siatkówki, w określonym odstępie czasowym, działa pod-

nieta podobna. P. doszedł do następujących rezultatów: istotną cechą zjawiska metakontrastu nie jest zaniknięcie zupełne podniety fizjologicznej lub obniżenie jasności wrażenia podlegającego metakontrastowi, lecz zmniejszenie czasu trwania tego wrażenia. Zaniknięcie podlegającej metakontrastowi podniety fizjologicznej jest tylko pozorne, a obniżenie jasności wrażenia rezultatem pewnej tendencji spostrzeżeniowej (procesu postaciowania, integracji spostrzeżeniowej). Podstawą fizjologiczną zjawiska metakontrastu jest częściowe niszczenie podniety fizjologicznej, zanim ta, przeniesiona do centrów korowych, stanie się wrażeniem świadomem. Badania nad zjawiskiem metakontrastu uważa P. z dwóch względów za szczególnie interesujące: 1. metakontrast ujawnia procesy postaciowania nawet w tak prostych zjawiskach psychicznych, jakiemi są wrażenia; 2. pozwala wyjaśnić zjawisko Fröhlicha, którego dotąd wyjaśnić nie umiano.

E. Minkowski: Essai sur l'intériorité et sur les dimensions vécues (Szkic o „wewnętrzności" i o wymiarach przeżytych). Str. 25—48. Introspekcja jest bezpośredniem oglądaniem danych odnoszących się do życia wewnętrznego. Jaki sens wiążemy z wyrażeniami „oglądanie", „wewnętrzny", występującemi w tem określeniu? Twierdzi się, że oglądanie, o którem mowa, ma za pierwowzór spostrzeganie wzrokowe. Chociaż nie można zaprzeczyć, że istnieje tu jakiś istotny związek — związek uwidoczniony już w tem, że mówimy właśnie o introspekcji, a nie np. o „introaudycji" — to jednak niewątpliwie co innego znaczy oglądać introspekcyjnie, a co innego zmysłowo. Podobnie inny sens posiada termin „wewnętrzny" występujący w zwrocie „życie wewnętrzne" i inny, gdy mówimy, że punkt położony na płaszczyźnie ograniczonej jest wewnętrzny w stosunku do punktu znajdującego się poza tą płaszczyzną. W pierwszym wypadku z terminem „wewnętrzny" wiążemy jedynie sens metaforyczny.

Relacje przestrzenne, oznaczone terminami „zewnętrzny" i „wewnętrzny", mają sens czysto umowny. Do sensu istotnego tych terminów dochodzimy dopiero wówczas, gdy przeciwstawiamy życie wewnętrzne i świat zewnętrzny, t. zn. przypisując życiu, jako cechę najistotniejszą i pierwotną — wewnętrzność, światu — zewnętrzność. Wewnętrzność i zewnętrzność okazują się w ten sposób nie tylko jakościami do siebie niesprowadzalnemi, lecz nadto pozbawionemi jakiegokolwiek łączącego je związku.

Szukając tego związku znajdujemy go w zjawisku wyrażania. Wyrażanie, postulując pierwotną różnicę między tem, co jest wyrażone i tem, co wyraża, jest rzeczywistem kryterjum „życia w świecie".

Należy rozróżnić widzenie i oglądanie. Widzenie jest czynnością rejestrującą, oglądanie zakłada szczególne nastawienie i ustalenie cha-

rakterystycznego stosunku między „ja“ czynnem i tem, co oglądam. Oglądanie ma wiele modalności. Jedną z nich jest ekstrospekcja, oglądanie świata zewnętrznego i jego szczególny przypadek — spostrzeganie wzrokowe. Inną modalnością oglądania jest przeżyte uwewnętrznienie, które wskazuje nam możliwość oglądania tego, co się dzieje w nas samych. Przeżyte uwewnętrznienie — podobnie jak ekstrospekcja w stosunku do spostrzegania wzrokowego — jest podstawą introspekcji. Ta ostatnia w danych życia wewnętrznego posiada przedmiot, ku któremu zwraca się jej oglądanie. Lecz dlatego zatrzymuje się wpół drogi, na powierzchni. Przeżyte uwewnętrznienie sięga dalej. Nie posiadając przedmiotu oglądania w właściwem tego słowa znaczeniu, uobecnia nam to, co w nas jest prawdziwie wielkie i potężne, budząc w nas dążenie ku dobru.

Każda klasyfikacja zjawisk psychicznych jest niewspółmierna z przedmiotami klasyfikowanemi. Odnosi się to także do trójpodziału zjawisk psychicznych na spostrzeżenia, uczucia i objawy woli. Trudno jednak nie oprzeć się wrażeniu, że ta tryada posiada głębsze, oczywiste uzasadnienie. Nasuwa się myśl, że tem uzasadnieniem jest bezpośrednio dana istotna cecha przestrzeni — trójwymiarowość.

M. Chastaing: Introduction à l'étude de la compréhension d'autrui (Wstęp do badań nad rozumieniem przeżyć cudzych). Str. 49—82. Proces rozumienia przeżyć cudzych starano się wyjaśnić w trojaki sposób: 1. Obierając punkt widzenia immanentny — sens przeżyć cudzych jest poznawalny jedynie pośrednio, a warunkiem ich poznawalności jest znajomość sensu przeżyć własnych. Ch. zebrał liczne argumenty, dostarczone przez psychologję zwierząt, psychologję rozwojową i analizę codziennego doświadczenia, które każą odrzucić pogląd uzależniający dostępność sensu przeżyć cudzych od indywidualnego doświadczenia. 2. Obierając punkt widzenia transcendentny — heterogeniczność osobowości bliźniego i mojej własnej jest wytworem rozwojowym; heterogeniczność nie jest jednak przeszkodą rozumienia sensu przeżyć cudzych: świadomość własnego „ja“ tworzy się przez naśladownictwo bliźniego, „ja“ bliźniego tworzy się z elementów zapożyczonych z świadomości własnego „ja“. Krytyka obu punktów widzenia doprowadza do następującej fundamentalnej tezy: o „ja“ mówić można z sensem zakładając związek własnego „ja“ z osobowościami bliźnich; jeżeli więc warunkiem istnienia mojej osobowości i osobowości bliźniego jest „przejście“ od własnego do cudzego „ja“ i odwrotnie, to heterogeniczność osobników psychicznych nie jest przeszkodą rozumienia przeżyć cudzych. 3. Obierając punkt widzenia immanentno-transcendentny — jest to stanowisko Schelera, którego teorję z pewnemi zmianami autor przyjmuje.

W drugiej części artykułu Ch. zdaje sprawę z badań eksperymentalnych nad poznawaniem przeżyć cudzych i przeprowadza szereg pożytecznych psychodiagnostycznych rozróżnień objawów stanów świadomości bliźniego.

P. Coirault: Sur les dyades et tryades dans la pensée et l'expression (O dyadach i tryadach w myśleniu i wysławianiu się). Str. 83—90. Rozważania nad schematami formułowania i wysławiania myślenia.

M. Grammont: La psychologie de la Fontaine (Psychologja La Fontaine'a). Str. 91—98. Psychologiczno-charakterologiczna analiza bajki La Fontaine'a „Lis i kozioł".

H. Wallon: Psychologie et technique (Psychologja i technika). Str. 161—182. Badając związek techniki i psychologji należy rozróżnić w tej ostatniej dwa zasadnicze źródła poznania psychologicznego — dążenie do poznania samego siebie i eksperyment. Między koncepcjami nasuniętemi przez refleksję nad samym sobą i techniką istnieją związki pośrednie, trudne do sprecyzowania. Koncepcje psychologiczne są zależne od panujących idei ogólnych, idee ogólne z kolei pozostają w jakimś związku zależności ze stanem techniki danej epoki. Rozwikłanie tego splątanego węzła jest zadaniem historyka.

Dokładniej ustalić można różnorodne związki i techniki rozpatrując drugie źródło poznania psychologicznego. Postulat rozszerzenia metod ilościowych biologji i fizyki na badania zjawisk psychicznych stwarza technikę, nie powołaną do życia przez potrzeby praktyczne, a której użyteczność ujawniła się wówczas, gdy dążenie do udoskonalenia życia dało początek psychotechnice. Badania psychotechniczne nie pozostały bez wpływu na rozwój psychologji. Albowiem dopiero na terenie tych badań powstać mógł szereg problemów psychologji teoretycznej. Wreszcie pewne fakty pozwalają wysunąć hipotezę, że technika wzbogaca i przekształca zdolność spostrzegania człowieka, a temsamem wzbogaca i przekształca jego koncepcje czysto racjonalne.

A. Spaier: La nature et les éléments psychiques de l'habitude (Natura i elementy psychiczne przyzwyczajenia). Str. 183—199. Pogląd, według którego przyzwyczajenie jest pewnym mechanizmem działającym bez udziału świadomości, jest z gruntu błędny. Przyzwyczajenie jest wytworem psychicznym niesłychanie złożonym. Jego genezy szukać należy w instynktach, które tworzą podstawę energetyczną. W strukturze psychicznej przyzwyczajenia wyróżnić można szereg elementów — uczucia pierwotne i wtórne, akty spostrzegania, pamięci, myślenia, wartościowania. Dlatego nie można uważać przyzwyczajenia za mechanizm cielesny, lecz za poznanie i to poznanie tem cen-

niejsze dla działania, iż spaja minimum treści myślowych z minimum czynności cielesnych.

P. Guillaume: Les aspects affectifs de l'habitude (Strona uczuciowa przyzwyczajenia). Str. 200—234. Autor stawia sobie za zadanie wyśledzenie oddziaływania przyzwyczajeń na zdolność przeżywania uczuć. W tym celu rozróżnia chwilowe przystosowania — zależne od funkcyj pierwotnych, wrodzonych — i przyzwyczajenia, które powstać mogą na podstawie przystosowań, pozostających jednak nabytkiem indywidualnym, od przystosowań różnym. Przystosowanie jest podporządkowane skuteczności składających się nań reakcyj; od ich skuteczności zależy zachowanie się, zmiana lub zaniknięcie charakteru uczuciowego podniety. Organizm zagrożony modyfikuje stan równowagi, powraca jednak do równowagi poprzedniej z chwilą zaniknięcia podniety przystosowania.

Analiza przyzwyczajeń prowadzi do odpowiedzi przeczącej na pytanie, czy przyzwyczajenie może stwarzać (w dosłownem tego słowa znaczeniu) nowe potrzeby, oraz zwraca się przeciw tezie asocjacjonistów, upatrujących wpływ przyzwyczajenia na życie uczuciowe w tworzeniu się nowych asocjacyj i „przeniesień". Potrzeby nabyte posiadają podstawę w potrzebach pierwotnych, a wyjaśnienia powstawania pierwszych szukać trzeba w ich sprowadzeniu do pierwotnych, zasadniczych skłonności organizmu.

R. Maublanc: Sur deux théories de la mémoire (O dwóch teorjach pamięci). Str. 235—250. Koncepcje filozoficzne są niewątpliwie zależne od stanu cywilizacji, a w szczególności od stanu nauki i techniki danej epoki. Powyższą ogólną tezę egzemplifikuje M. na przykładzie teorji pamięci Descartes'a i James'a.

E. Signoret: Sur la mémoire affective (O pamięci uczuciowej). Str. 251—269. Dyskusja argumentów teoretycznych i faktycznych za istnieniem pamięci uczuciowej. S. dochodzi do następującego wniosku: „pamięć jest w sposób istotny i w stopniu najwyższym uczuciowo zabarwiona, lecz zdaje się, że nie istnieje pamięć uczuciowa w właściwem tego słowa znaczeniu".

Ed. Rabaud: Provisions alimentaires, cultures et élevages dans les sociétés animales (Zaopatrywanie się w pożywienie, kultury i hodowla w społeczeństwach zwierzęcych). Str. 321—337. Uzupełnienie artykułu zamieszczonego w Journal de psychologie normale et pathologique XXXI (1934), 337 n. R. analizując czynności zbierania pożywienia, kultur grzybów, mszyc i t. p. w grupach zwierzęcych (szczególnie błonkoskrzydłych) dochodzi do wniosku, że nie są one wynikiem współprzyciągania jednoczącego jednostki w grupy. Są

to czynności indywidualne, nie podlegające przypuszczalnie żadnym zmianom na skutek życia w zbiorowości.

G. Millardet: Dentales et dentition dans les Landes. Essai de phonétique et de physiologie comparées (Spółgłoski zębowe i uzębienie w Landach. Szkic z zakresu fonetyki i fizjologji porównawczych). Str. 338—354. M. pyta się, czy istnieje jakiś związek między lokalną fonetyką spółgłosek zębowych i stanem uzębienia ludności zamieszkującej dane terytorjum i na to pytanie daje odpowiedź przeczącą. Rzeczywistych przyczyn ewolucji fonetycznej należy szukać w centrach nerwowych, a mianowicie z jednej strony w centrach słuchowych, z drugiej w centrach motorycznych i koordynacyjnych ruchów złożonych, z których składa się wymawianie liter i słów.

L. Vialle: Prestige de la douleur (Urok cierpienia). Str. 355—401. Analiza różnych aspektów, motywów i przyczyn cierpienia, jako charakterystycznej cechy najbardziej złożonych procesów psychicznych, z jednoczesną apologją cierpienia, stanowiącego nieodłączny element głębszego i bogatszego życia wewnętrznego.

Ch. Baudouin: Introduction à une science du caractère (Wstęp do nauki o charakterze). Str. 402—417. Nazwa „charakter" jest terminem zaczerpniętym z języka potocznego, oscylującym między trzema parami przeciwnych sobie terminów: 1. temperament (ogół właściwych danemu osobnikowi spontanicznych sił, impulsów) — osobowość (impulsy poddane władzy, którą sprawujemy nad samymi sobą); 2. suma „zalet" i „wad" (najbardziej częste sposoby zachowania się) — synteza „zalet" i „wad" (właściwy każdej z „ zalet" i „wad" wyraz, różny u różnych osobników); 3. osobnik — typ. Powyższa „analiza znaczeniowa" terminu „charakter" daje autorowi podstawę do orjentacji w dotychczasowych badaniach charakterologicznych oraz wyznacza program tych badań na przyszłość. Do najcenniejszych rezultatów charakterologji zalicza autor wyniki psychologji analitycznej (Jung, Reich). Nauka o charakterze postuluje bowiem istnienie kompleksów (zespołów dyspozycyj do reagowania w określony sposób) i dopiero ich wykrycie pozwala przystąpić do klasyfikacji charakterologicznej i charakterologji różnic indywidualnych.

R. Leriche: Reflexions sur la douleur, sur ses mécanismes de production et sur les voies de la sensibilité douloureuse (Uwagi o bólu fizycznym, jego mechanizmach powstawania i drogach wrażliwości na ból). Str. 497—518. Ból fizyczny nie jest zjawiskiem fizjologicznem, lecz patologicznem. To twierdzenie prowadzi do wniosku, że nie istnieją specjalne narządy wrażliwości na ból, ani preuformowane drogi przeniesienia podniety fizjologicznej bólu

do mózgu. Ból jest pewną uczuciową modalnością wrażeń dotyku, rozpoznaną tylko przez mózg, lub ogólniej — wrażliwością ogólną analizowaną uczuciowo przez mózg. Powyższej tezy nie podważają wyniki badań Frey'a, który stwierdził istnienie szczególnych punktów bólu, różnych od punktów dotyku i punktów termicznych; nasuwają bowiem one wiele niedających się usunąć wątpliwości. Histologji nie udało się dotąd udowodnić istnienia wrażliwości na ból, zróżnicowanej na obwodzie, począwszy od aktualizującej ją podniety.

Kwestją dotąd niezbadaną jest mechanizm powstawania bólu. Dotknięcie materjalne, zewnętrzne lub wewnętrzne, zakończeń nerwowych, nie jest warunkiem koniecznym czucia bólu. Mogą je wywołać przemiany w stanie fizycznym i chemicznym wnętrza ciała, dalej przemiany w systemie krążenia. Są to jedynie niedostatecznie dotąd uzasadnione hipotezy, niewyczerpujące nadto zakresu rozważanego zjawiska.

Praktyka chirurgiczna prowadzi wreszcie do rozróżnienia świadomej i nieświadomej wrażliwości dotykowej. Wrażliwość świadoma rozwinęła się tam tylko, gdzie zmysł dotyku jest fizjologicznie użyteczny. Nacóż natomiast przydałaby się człowiekowi świadomość położenia żołądka, przesunięć jelita wielkiego, krążenia krwi i t. p.? Błędne jest jednak przypuszczenie, że te części ciała pozbawione są wrażliwości. Przeczą temu zaobserwowane przez autora czynności odruchowe, występujące po określonych bodźcach.

J. Larguier des Bancels: Appétit et besoin (Apetyt i potrzeba). Str. 519—521. Według badań Katza odżywianie się jest nietylko zależne od stanu fizjologicznego organizmu, lecz także od sytuacji. Badania autora nad gołębiami wskazują, że tezy tej nie można zbyt uogólniać. Gołąb spożywa tyle pożywienia, aby zachować niezmienioną wagę ciała, niezależnie od sytuacji, w której się znajduje. Stąd wniosek ogólny: w badaniach nad omawianem zjawiskiem należy uwzględnić potrzeby organizmu.

E. Levy: De l'espace vécu (O przestrzeni przeżytej). Str. 522—542. Próba teorji uczuć opartej na pojęciu „pola". — Sposób uobecniania stanów i zdarzeń dokonujących się w naszem ciele jest uwarunkowany przez ich konfigurację przestrzenną. Ogół owych stanów i zdarzeń, oraz dyspozycja cielesna lokalizacji przestrzennej tworzą fenomenalnie nierozróżnialną, bezpośrednią jedność. Prowadzi to do wniosku, iż istnieje cielesna przestrzeń przeżyta (pep.), pierwotna, bezpośrednia, poddana swoistej prawidłowości.

Twierdzenie o istnieniu pep. opiera się na analizie różnych stanów uczuciowych. Analiza ta bowiem ujawnia, że na stan uczuciowy składają się „przeżycia poszczególnych części mego ciała" i „dokonujące się tam zdarzenia miejscowe" (inaczej — przestrzennie tak a tak zlokalizo-

wane) i dalej prowadzi do wykrycia następującego prawa: cierpienie (w wypadku sytuacji przykrej) zmniejsza się w miarę, gdy całość fenomenalna (sc. pep.) jako taka wyodrębnia się (w terminologji gestaltystów: staje się, zgodnie z prawem „bliskości", dobrą postacią) i jest mniej intensywnie pobudzona — oraz odwrotnie.

Z abstrakcyjnego punktu widzenia od pep. należy odróżnić otaczającą przestrzeń przeżytą (Erlebnisumraum — pop.). Fenomenalnie natomiast rozróżnienia tego przeprowadzić nie można. Fenomenalnie bowiem istnieje zawsze jedynie pewien system totalny — pop. — którego pewną część wyróżnioną nazywamy pep. Stosunek dwóch przestrzeni przeżytych jest bądź funkcjonalny, bądź strukturalny i wyznaczony przez czynnik dotykowo-motoryczny, optyczny, lub wreszcie wyobrażenie celu o charakterze pobudzającym do działania. Stosunkowi funkcjonalnemu lub strukturalnemu dwóch przestrzeni przeżytych odpowiada relacja łącząca dyspozycję uczuciową (pep.) i nastrój (pop.), jeżeli przez nastrój rozumieć będziemy ogół cech charakterystycznych odnoszących się do pop., jako całości totalnej i jednolitej.

J. M. Lahy: L'intelligence et les classes. Essai d'une définition objective de l'intelligence (Inteligencja i klasy społeczne. Próba objektywnej definicji inteligencji). Str. 543—601. Sprawozdanie z wyników badań nad zależnością inteligencji od zróżnicowania społecznego wyprzedzają obszerne rozważania wstępne skupiające się wokół trzech kwestyj: 1. „naukowości" definicji inteligencji Binet'a i „nienaukowości" tejże definicji Sterna; 2. stanu badań nad wpływem środowiska społecznego i szkolnego na inteligencję; 3. uzasadnienia poglądu, że zdolność myślenia logicznego jest istotną cechą inteligencji i nadto tą cechą istotną, która jest wytworem doświadczeń zbiorowych. Tę ostatnią tezę potwierdzają odpowiednio skonstruowane badania testowe. Ich wyniki (wraz z ogólnemi rozważaniami nad dziedzicznością biologiczną i „społeczną"), ujawniające zależność zdolności myślenia logicznego od (zaostrzając tezę) dobrobytu materjalnego, uprawniają, jak autor sądzi, do wniosku, że inteligencja jest zjawiskiem natury społecznej.

Proponowana definicja inteligencji brzmi następująco: „inteligencja jest zdolnością organizowania pracy myślowej według metod wybranych przez gatunek w przebiegu życia społecznego i nabytych przez jednostkę w własnem doświadczeniu".

M. Sosset: Les croyanes délirantes et le niveau intellectuel (Wierzenia urojeniowe i poziom inteligencji). Str. 602—649. Autorka stawia sobie pytanie, czy badania eksperymentalne nad inteligencją i studjum kliniczne wierzeń urojeniowych potwierdzają hipotezę, iż warunkiem występowania wierzeń urojeniowych są zaburzenia, w dzie-

dzinie inteligencji (w b. ogólnikowem znaczeniu tego terminu). Analiza wierzeń urojeniowych pod względem ich treści, formy, modalności, sposobu wysławiania i badania nad wiekiem inteligencji prowadzą do odpowiedzi przeczącej.

B. Bourdon: Couleur et profondeur (Barwa i głębia). Str. 673—686. Próba sprowadzenia niektórych zjawisk widzenia barwnego (barwy powierzchniowe i płaszczyznowe, przezroczystość, połysk) do szczególnych warunków w widzeniu głębi.

G. Viaud: Recherches expérimentales sur le phototropisme des Daphnies (Badania eksperymentalne nad fototropizmem rozwielitek). Str. 687—718. Rezultaty doświadczeń nad fototropizmem Daphnia pulex dają się streścić w następujących tezach: 1. w fototropizmie należy rozróżnić dwa elementy — ruch wywołany przez daną podnietę i reakcję fotopatyczną (zmysłowe przystosowanie); 2. fototropizm jest zasadniczo reakcją pozytywną; t. zw. fototropizm ujemny jest fazą odpoczynku, regeneracji.

L. Verlaine: Les associations par contiguité chez le macaque (Asocjacje przez styczność u koczkodana). Str. 719—730. Sprawozdanie z wieloletnich doświadczeń nad koczkodanem, z których wynika, że koczkodan posiada zdolności kojarzenia przez styczność. Biorąc pod uwagę, że skojarzenia przez styczność odnoszą się kolejno do najbardziej różnych przedmiotów, należy przypuścić, że koczkodan obdarzony jest aktywnością myślową dającą się porównać z myśleniem człowieka.

Zb. Jordan (Poznań).

HIGJENA PSYCHICZNA I (1935) 3—7

W. Łuniewski: Zakres i kierunek prac, dokonywanych pod hasłem „higjeny psychicznej" w różnych krajach. Str. 97—114. Autor omawia genezę ruchu, znanego pod nazwą higjeny psychicznej, którego pionierem był Clifford Wittingham Beers, a następnie szkicuje stan higjeny psychicznej w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Kanadzie, Francji, Belgji, Anglji, Szwajcarji, Niemczech, Rosji, Holandji, Finlandji, Turcji, Hiszpanji, Japonji, Czechosłowacji i w Polsce. Kończy uwagami na temat zadań, jakie powinna spełnić Polska Liga Higjeny Psychicznej.

T. Bilikiewicz: O płciowem uświadamianiu dziecka. Str. 115—133. Uświadamianie płciowe jest koniecznym postulatem pedagogicznym, którego wykonanie powinno być powierzone rodzicom, nauczycielom i lekarzom ściśle ze sobą współpracującym. Uświadamianie powinno się rozpocząć z chwilą, w której dziecko zaczyna samorzutnie

stawiać pytania dotyczące życia płciowego. Uświadamianie powinno być indywidualne, nigdy masowe ze względu na wielkie różnice indywidualne dzieci. Ważny jest także postulat, „że wiedza, jakiej się dostarcza dziecku w przedmiocie życia płciowego, ma mieć wyłącznie charakter intelektualny". Autor omawia następnie środki zdobywania zaufania dziecka i sposoby przedstawiania dziecku spraw płciowych.

H. Żółtowski: Obezpłodnienie w świetle nauk społecznych. Str. 134—154. Jest to zarys poglądów, jakie w różnych krajach, zwłaszcza europejskich (z wyjątkiem Polski), panują na sprawę obezpłodnienia. Szczególnie chodzi autorowi o kwestje eugeniczne i socjalne, jakie wyłaniają się w związku z obezpłodnieniem, jakkolwiek także strona ustawodawcza tego zagadnienia znalazła silne zaakcentowanie.

L. Korzeniowski: Problemy higjeny psychicznej na terenie walki z przestępczością. Str. 155—168. Współczesna psychologja odrzuca lombrosowski typ wrodzonego przestępcy, a karę uważa nie za akt zemsty, lecz za środek do naprawy przestępcy i zwrócenia go społeczeństwu jako pełnowartościowego obywatela. Autor zajmuje się w swej pracy następującemi zagadnieniami, jakie życie stawia higjenie psychicznej w związku z przestępczością: 1. przyczyny i warunki przestępczości, 2. środki prowadzące do poprawy przestępcy, 3. ochrona zdrowego pod względem moralnym społeczeństwa przed szkodliwemi wpływami przestępcy i obezpłodnienie przestępców, 4. opieka nad psychicznie chorym przestępcą.

O. Bielawski: Uwagi dotyczące kwestji psychotechnicznych badań kandydatów do psychjatrycznej służby pielęgniarskiej. Str. 169—185. Testów przydatnych do doboru służby pielęgniarskiej, zwłaszcza psychjatrycznej, dotychczas właściwie niema. Na wielkie trudności natrafja się, gdy chodzi o zbadanie właściwości szczególnie pożądanych w zawodzie pielęgniarsko-psychjatrycznym, jak wielkie opanowanie, cierpliwość, niebrzydliwość, rzetelność i ludzkość. Istniejące testy etyczne mają przedewszystkiem tę wadę, że nie ukrywają dostatecznie celu, któremu dany test służy. Autor skonstruował serję nowych testów, które posiadają zewnętrzną formę testów Ebbinghausa, ale które są tak ułożone, że wypełnianie luk ujawnia pewne postawy duchowe, których obecność jest u pielęgniarza albo nader pożądana, albo też wręcz szkodliwa. Przykład testu: Pewien chory miał na całem ciele pełno wrzodów i ... tak, że ... brało patrzeć na tego .... Testy te okazały się wysoce diagnostyczne.

J. Nelken: Wysiedlanie z Francji. Str. 186—190. Autor przedstawia bolączki wysiedlania immigrantów, zwłaszcza szkodliwe działanie stosowanych obecnie sposobów wysiedlania na zdrowie psychiczne.

H. Żółtowski: Obezpłodnienie w Polsce. Str. 195—214. Rozważania prawnicze w związku z projektem polskiej ustawy eugenicznej.

J. Nelken: Higjena higjeny. Str. 215—220. Rozważania na temat książki J. Kläsi'ego pod tym samym tytułem, którego wskazania higjeniczne autor uważa w naszych warunkach za szkodliwe.

Następuje bardzo obszerny dział referatowy (str. 221—328), dział ocen książek (str. 331—338), dział p. t. „Wymiana myśli", w którym są także dyskutowane prace wydrukowane w dziale rozpraw oryginalnych (np. prace Żółtowskiego i Korzeniowskiego). Zamykają zeszyt „Kronika" i „Skrzynka pocztowa", w której Redakcja udziela na zapytania listowne porad z zakresu higjeny psychicznej.

Stefan Błachowski (Poznań).

THE PERSONNEL JOURNAL XIII (1934/35)

R. O. Beckman: Employee Training in Wide-Spread Organizations (Szkolenie pracowników w przedsiębiorstwach szeroko rozgałęzionych). Str. 1—16. Autor zastanawia się, w jakiej mierze różnego rodzaju techniki uwzględniają zasadnicze postulaty szkolenia. Podaje też graficzne przedstawienie schematu szkolenia do użytku większych jednostek organizacyjnych. Jednakże jego wskazówki są tak dalece słuszne i jasne, że można je zastosować do wszelkich organizacyj i przedsiębiorstw. Autor proponuje następujące metody kształcenia: praktykę w składach, czytanie krytyczne, uczestniczenie w konferencjach i dyskusjach, filmy i modele, zwiedzanie warsztatów, wycieczki zawodoznawcze i t. p.

H. V. Gaskill: What do you Think of the Personnel Department? (Co myślicie o wydziale personalnym?). Str. 17—20. Rozmowy z 430 pracownikami z różnych przedsiębiorstw nie ujawniły rozpowszechnienia nieufności do wydziałów personalnych. Trzy czwarte badanych wyraziło uznanie dla ich pracy, a tylko 9% okazało w stosunku do niej wyraźny brak zaufania.

C. G. Wrenn: Vocational Satisfaction of Stanford Graduates (Zadowolenie z obranych zawodów wśród absolwentów uniwersytetu w Stanford). Str. 21—24. Z pośród 2424 badanych absolwentów uniwersytetu w Stanford 19% oświadczyło, że gdyby mieli powtórnie wybierać zawód, nie wybraliby tego, w jakim obecnie pracują. Niezadowolenie objawiło się w 71 dziedzinach pracy zawodowej (brano pod uwagę 91). Wśród tych, którzy nie urzeczywistnili swych planów z lat przeduniwersyteckich, liczba niezadowolonych była 2 razy większa,

niż wśród tych, którzy poszli w obranym wówczas kierunku. Okazuje się zatem, że uniwersytet nie przyczynia się do zadowolenia tych, którzy błędnie obrali sobie kierunek studjów. Pewna selekcja dokonywa się jedynie w ciągu studjów medycznych i prawniczych, toteż w zawodach tych liczba niezadowolonych jest stosunkowo mała.

C. O. Swayzee i F. E. Croxton: Unemployement in Buffalo and Lincoln 1932—1933 (Bezrobocie w Buffalo i w Lincoln w latach 1932—1933). Str. 25—33. Z porównania danych liczbowych wynika, że w ciągu całego okresu wziętego pod uwagę stan bezrobocia w Buffalo był gorszy, niż w Lincoln. Ten stan rzeczy da się może tem wytłumaczyć, że Buffalo jest miastem przemysłowem (rozwinięty jest tam zwłaszcza przemysł maszynowy), w Lincoln natomiast większy procent ludności zajmuje się handlem.

D. H. Pierce i J. D. Weinland: The Effect of Color on Workmen (Działanie barw na robotników). Str. 34—38. W jednej z sal fabryki maszyn, o ścianach malowanych na biało, zastosowano różnego koloru oświetlenie, aby zbadać działanie barw na samopoczucie robotników i wydajność ich pracy. Eksperyment wykazał, że światło białe działa najsłabiej na system nerwowy robotników i wytwarza warunki najkorzystniejsze, jeśli chodzi o wydobycie z nich maksymalnego wyczynu. Każdy kolor światła różny od białego wywoływał podniecenie nerwowe. W introspekcji robotników zaznaczyły się reakcje uczuciowe na różne kolory światła, jednak żaden kolor nie wywoływał zgodnych uczuć u wszystkich badanych. T. zw. barwy ciepłe i zimne nie wywoływały odmiennych wrażeń temperatury. Wyniki eksperymentu pozwalają przypuścić, że reakcje uczuciowe związane z poszczególnemi barwami należy odnieść do przedmiotów, które się z temi barwami kojarzą.

H. E. Burtt i O. C. Frey: Suggestions for Measuring Recklessness (Możliwe sposoby badania nierozwagi). Str. 39—46. Autor proponuje badanie nierozwagi zapomocą testów, służących pozornie do oceny koordynacji ruchów i dokładności w dopasowywaniu składowych części maszyn. Przypuszcza, iż jednostka nierozważna będzie pracowała szybko i z mniejszą skrupulatnością i że ta tendencja wyjdzie na jaw przy odpowiedniej ocenie testu. Testy używane przez autora w celu wykrycia nierozwagi obejmowały takie czynności jak: ważenie długiego pręta, napełnianie wodą cylindra miarowego do pewnej podziałki i t. p.

O. E. Young: Technological Change and Retraining (Nowe zdobycze techniki a powtórne szkolenie robotników). Str. 47—51. Badanie 267 bezrobotnych techników w Pittsburgu wykazało, że w mo-

mencie utraty zajęcia byli oni jeszcze dosyć młodzi, aby przejść powtórne szkolenie i sprostać nowym wymaganiom. W obecnym stanie rzeczy zmuszeni są imać się prac, nie odpowiadających ich kwalifikacjom ani aspiracjom, przez co schodzą na niższy stopień społeczny. Poza tem zredukowani robotnicy tracą wiele czasu na poszukiwanie nowego zatrudnienia. Zorganizowanie szkolenia, któreby uwzględniało najnowsze zdobycze techniki, byłoby dużym krokiem naprzód w kierunku naprawy istniejącego zła.

R. W. Husband: The Photograph on the Application Blank (Fotografja na blankiecie podaniowym). Str. 69—72. Badania, jakie prowadzili różni psychologowie, wykazały, że fotografja nie mówi nic o inteligencji ani o uzdolnieniach człowieka. Autor twierdzi ponadto, że cechy osobowości również nie mogą być odczytane z fotografji. Zamieszczone na podaniach fotografje mogą służyć pracodawcom jedynie poto, aby zdać sobie sprawę z fizjognomicznych rysów petenta, któreby mogłyby ewentualnie wpływać na jego powodzenie na stanowisku, o jakie się ubiega.

G. L. Bergen: The Practical Use of Tests in Appraising Occupational Fitness (Praktyczne zastosowanie testów dla oceny kwalifikacyj do poszczególnych zajęć). Str. 73—81. Autor uważa, iż testy psychologiczne są najbardziej objektywną metodą oceny jednostki. Dobry test może 1. ujawnić możliwości badanego w danej chwili, bez względu na jego poprzednie doświadczenie w podobnych czynnościach; 2. sprawdzić teoretyczne przygotowanie badanego; 3. ujawnić wrodzoną pojętność i uzdolnienia w danej dziedzinie; 4. służyć za punkt wyjścia dalszych badań; 5. pozwala porównać, w jakim stopniu i pod jakim względem badany upodabnia się do jednostek, które z powodzeniem pracują w danym fachu. Testy powinny być stosowane tylko pod kontrolą i w specjalnych warunkach. Badający musi być odpowiednio wyszkolony. Należy kłaść nacisk na nawiązanie kontaktu z badanym. Aby test był miarodajny, potrzebna jest ciągła kontrola nad stałością przyjętych miar i nad ich symptomatycznością. Wyniki testu nabierają znaczenia dopiero z chwilą trafnej ich interpretacji.

H. Kirihara: Learning to spin (Nauka przędzenia). Str. 82—83. Autor uważa, że ćwiczenie robotnic, np. w przędzalni, powinno uwzględniać nietylko elementarne czynności, których się uczą początkujące, ale i te czynności złożone, których wymagać będzie późniejsza praca robotnic. Rutyna, w ten sposób uzyskana, podniosłaby wydajność ich pracy.

H. Babcock: Personality Analysis and Improvement (Analiza osobowości a postępy jednostki). Str. 84—91. Autor

podaje metody analizowania osobowości N. L. Hoopingarnera. Podstawowem jego twierdzeniem jest, że cechy osobowości kształtują się w związku z wzajemnem ustosunkowaniem się wszystkich uzdolnień jednostki, a poza tem zależą od wpływów otoczenia i od głównego celu, jaki sobie człowiek postawił. Ponieważ osobowość podlega ciągłemu rozwojowi, nigdy nie można z całą pewnością powiedzieć, co w przyszłości człowiek będzie zdolny osiągnąć.

R. J. Triplett: Intelligence of Commercial College Students (Inteligencja uczniów wyższych szkół handlowych). Str. 92—93. Na podstawie badań testowych autor dochodzi do wniosku, iż nieprawdą jest, jakoby do szkół handlowych wstępowały niżej pod względem intelektualnym stojące jednostki. Poziom umysłowy badanych niczem nie różnił się od przeciętnego poziomu studentów innych szkół wyższych. Wśród badanych handlowców młodzież męska okazała się nieco lepiej rozwinięta intelektualnie, niż młodzież żeńska.

C. E. Kellog i N. W. Morton: Revised Beta Examination (Skorygowany egzamin Beta). Str. 94—100. „Egzamin Beta", stosowany w armji w okresie Wielkiej Wojny, służył do zbadania poziomu umysłowego tych, którzy nie umieli mówić lub pisać po angielsku. Przy pewnem skorygowaniu, zespół testów składający się na ten egzamin możnaby z powodzeniem zastosować dla badania bezrobotnych. Szczegółowe poprawki będą jeszcze omówione na łamach „The Personnel Journal".

R. Strang: Research Issues in Student Personnel Work (Zagadnienie badań nad pracą rzeszy studenckiej). Str. 101—105. Zagadnienie to obejmuje liczne kwestje, jak np.: czy należy raczej zająć się studjowaniem grupy czy poszczególnych jednostek; czy obserwacja studenta w ciągu dłuższgo czasu jest bardziej cenna niż dorywcze spostrzeżenia; czy większą wagę należy przywiązywać do analizy końcowego wyniku pracy, czy do obserwacji samego procesu uczenia się. Autorka przypuszcza, że należy badać proces uczenia się u wielu studentów jednocześnie, aby uzyskać wierny obraz pracy jednostki w grupie.

E. R. Wembridge: What is Psychology? (Czem jest psychologja?). Str. 106—111. Autorka stara się uzasadnić tezę, że psychologji nie można się nauczyć w laboratorjum, ale trzeba obserwować ludzi we wszelkich sytuacjach życiowych, badać pobudki ich czynów i naturalny przebieg procesów uczuciowych.

S. N. Stevens i E. F. Wonderlic: An Effective Revision of the Rating Technique (Skuteczna rewizja techniki oceniania). Str. 125—134. Artykuł omawia budowę i rozwój skali ocen, która zawiera wszystkie dodatnie strony skal poprzednio używanych, a stara

się unikać ich błędów i uzyskać dokładniejszą miarę badanych dyspozycyj. Skala Stevensa i Wonderlica gwarantuje większą stałość ocen i ich niezależność od osoby oceniającego. Uwzględnia ona 6 zespołów cech, które decydują o powodzeniu, względnie niepowodzeniu kandydata w obranym zawodzie.

C. L. Shartle: A Clinical Approach to Foremanship (Kliniczne podejście do zajęcia nadzorcy robotników). Str. 135—139. Przeprowadzono badania kliniczne nad grupą nadzorców i nad grupą rutynowanych robotników, którzy pomimo równych kwalifikacyj zawodowych nie nadawali się do dozorowania innych. Z odpowiedzi na pytania ustne i punkty kwestjonarjusza wynika, że niektóre cechy, pojawiające się już w dzieciństwie, np. chętne współdziałanie z grupą, zainteresowanie innymi i t. p. kwalifikują człowieka na stanowisko nadrzędne w stosunku do grupy. Kliniczna metoda selekcji pozwala na trafny wybór nadzorców i przydzielenie ich do takiej grupy robotników, którejby odpowiadali ze względu na jej wymagania w stosunku do swego stanowiska.

C. W. Manzer: Fatigue. How Does It Affect the Quantity and Quality of Muscular Work. (Zmęczenie. Jak wpływa ono na ilość i jakość pracy mięśniowej). Str. 140—143. Doświadczenia autora wskazują, że robotnik zmęczony pracuje daleko wolniej i gorzej niż wypoczęty, a często wytwory jego nie nadają się do użytku. Aby utrzymać ilość i jakość pracy na zadowalającym poziomie, nie należy dopuszczać do nadmiernych wysiłków i zmęczenia robotników.

G. W. Hartmann: The Prestige of Occupations. A Comparison of Educational Occupations and Others (Poważanie dla różnych zajęć. Porównanie zajęć pedagogicznych i innych). Str. 144—152. Autor podaje wyniki następującego eksperymentu: 450 osób z różnych okolic miało za zadanie uszeregować 25 ważnych zajęć w takiej kolejności, aby na pierwszem miejscu stało to, co najwięcej szanują i cenią, a dalej coraz to mniej poważane przez nich zajęcia. Wyniki eksperymentu wykazały nadspodziewaną jednomyślność badanych. U prawie wszystkich zawód lekarski stał na pierwszem miejscu, dalej zawody nauczycielskie, poczynając od profesora uniwersytetu, a kończąc na nauczycielu szkół elementarnych. Mimo niedoskonałości metody eksperyment rzuca pewne światło na postawione zagadnienie.

G. Hildreth: Occupational Status and Intelligence (Poziom zajęcia a inteligencja). Str. 153—157. Badania przeprowadzone na 600 dzieciach ze szkół powszechnych i na takiej samej liczbie dzieci ze szkół prywatnych wykazały korelację między umysłowemi uzdolnie-

niami dzieci a poziomem zajęcia ich rodziców, określanym m. in. metodą Taussiga. Jednakże w każdej grupie zajęć rodziców spotykano dzieci o bardzo różnym poziomie umysłowym. W szkołach prywatnych dały się zauważyć liczne wypadki, w których uzdolnienia dzieci o wiele przewyższały uzdolnienia rodziców.

M. Karpp: Vocations of College Men 1849—1934. A Study of Alumni of the College of the City of New York (Zajęcia zawodowe ludzi ze szkół wyższych. Badania nad studentami wyższej szkoły miasta New York). Str. 158—168. Autor podaje, jak się zmienił w ciągu 85 lat rodzaj zajęć, obieranych przez absolwentów wyższej szkoły miasta New York. W ogólnem zestawieniu uwzględnia 7 dziedzin pracy: zawód duchownego, nauczanie, technikę, prawo, medycynę, „business" (interesy pieniężne), oraz zajęcia mieszane. Stwierdza, że procentowa ilość duchownych znacznie z biegiem lat zmalała, zmniejszyła się też liczba zatrudnionych w interesach pieniężnych. Największy wzrost zainteresowania objawił się w dziedzinie nauczania i medycyny. Pomysłowe, przejrzyste wykresy i zestawienia graficzne, ilustrujące artykuł, ułatwiają orjentowanie się w podanych cyfrach.

C. E. Kellog i N. W. Morton: Abilities and Unemployment (Uzdolnienia a bezrobocie). Str. 169—175. Analiza wyników badań 2000 bezrobotnych oraz 3000 ludzi zatrudnionych wykazuje, że: pracujący urzędnicy biurowi są naogół starsi, bardziej wykształceni i lepiej wykonywują testy, niż ich bezrobotni koledzy; wyczyny w testach inteligencji, zdolności urzędniczych i wiadomości zmieniały się w zależności od poziomu zajęcia. Testy mechaniczne najlepiej wykonywali pracownicy branży technicznej i mechanicznej. Grupa sprzedawców okazała się najbardziej opanowana i ustabilizowana uczuciowo.

K. Benzefówna (Warszawa)).

L. D. Bristol: Measuring the industrial safety program (Szacowanie programu bezpieczeństwa w przemyśle). Str. 193—196. Jeżeli program bezpieczeństwa pracy w przemyśle jest opracowany wadliwie, to odbija się prędko na statystyce wypadków. Dr. Bristol podaje rady, jak opracowywać program bezpieczeństwa, oceniając w przybliżeniu jego mocne i słabe punkty.

P. L. Stanchfield and Z. C. Dickinson: Suggestion systems in 1932 and 1933 (Systemy pouczeń w r. 1932 i 1933). Str. 197—203. Autorzy stwierdzają spadek liczby pouczeń i porad, z jakich korzystali robotnicy 22 przedsiębiorstw, należących do 19 towarzystw angielskich.

E. K. Strong: Interests and sales ability (Zainteresowania a zdolność kupiecka). Str. 204—216. Po 7 latach doświadczeń

z testem zainteresowania zawodowego dr. Strong podaje rezultaty stosowania tego testu do doboru agentów towarzystwa ubezpieczeń i dowodzi jego dużej symptomatyczności.

C. Fraser: Work interests of junior executives (Zainteresowanie do pracy u młodszych wykonawców). Str. 217—221. Autor dowodzi, że rozróżnianie typów pracy między młodszymi pracownikami i sprawdzanie prawidłowej obserwacji zapomocą systematycznego wywiadu co do ich zainteresowań różnemi pracami wykonawczemi jest bardzo korzystne dla przedsiębiorstwa i samych pracowników.

S. N. Stevens and E. F. Wonderlic: The A—S reaction test (Test reakcji A—S). Str. 222—224. Autorowie podają wyniki swych badań testami Allporta w przeróbce Beckmana, mającemi dawać pewną miarę dyspozycji osobnika do kierowania ludźmi.

R. O. Beckman: A new scale for gauging occupational rank (Nowa skala do wyznaczania rangi zajęć). Str. 225—233. Na zasadzie statystyki pracowników w różnych dziedzinach pracy i przy uwzględnieniu lat, potrzebnych do wyszkolenia i praktyki w różnych zajęciach, wymagających pewnego naukowego cenzusu, autor podzielił zajęcia na dziesięć grup i odpowiednio je uszeregował.

E. S. Cowdrick: Collective bargaining in 1934 (Umowa zbiorowa w 1934 r.). Str. 247—257. Autor przedstawia tu wyniki rozwoju i udoskonalenia umowy zbiorowej przedsiębiorstw, zrzeszonych pod zarządem National Labor Relations Board.

H. F. Brown: Industrial relations activities survive a critical test (Działalność na tle stosunków przemysłowych przechodzi próbę krytyczną). Str. 258—262. Praca ta ilustruje treściwie, jak odbiły się czasy depresji przemysłowej na pensjach, opiece lekarskiej, na systemie porad i pouczeń, na programach ćwiczeń i innych czynnikach stosunków pracowniczych.

G. W. Wadsworth: Practical employee ratings (Praktyczne oceny pracowników). Str. 263—269. Na zasadzie licznych doświadczeń autor opracował kwestjonarjusz, zawierający 15 punktów, po wypełnieniu którego przez bezpośredniego zwierzchnika można w przybliżeniu ocenić pracownika.

F. B. Flinn: The machine and industrial health (Maszyna a zdrowie w przemyśle). Str. 270—272. Dr. Flinn, wybitny znawca chorób zawodowych, udowadnia, że w wielu wypadkach wprowadzenie pracy maszynowej miało dobroczynny wpływ na zdrowie robotników.

E. D. Smith: A check-list for managing a major industrial change (Lista rad, potrzebnych przy wprowadzaniu doniosłych zmian w przemyśle). Str. 273— 276. Z książki Smith'a p. t. Psychologja dla wykonawców przytoczona jest lista porad, jakie powinien przeczytać i zastosować ten, kto chce wprowadzać w przemyśle duże zmiany, a nie psuć harmonji wśród pracowników.

Ch. W. Mason and G. U. Cleeton: Measuring executive ability (Ocena zdolności wykonawczej). Str. 277—279. Autor dowodzi, że zdolność wykonawcza nie jest jakąś jedną i prostą dyspozycją. Dlatego też radzi badać aż 8 różnych cech.

M. Downs: Personal research in a normal school (Badania indywidualne w szkole normalnej). Str. 280—283. Badania Marty Downs miały na celu dobór i kształcenie nauczycieli w postępowem seminarjum nauczycielskiem.

O. F. McCormick: Unemployment insurance — perhaps (Może ubezpieczenie od bezrobocia). Str. 284—288. Autor porusza sprawę, czy nie możnaby ubezpieczać ludzi, dotkniętych bezrobociem, korzystając z wycofania ich składek rocznych osobistych, gromadzonych przed bezrobociem.

Douglas Fryer: Intelligence tests in industry (Testy inteligencji w przemyśle). Str. 321—323. Jak wynika z dochodzeń autora testy inteligencji przy doborze do różnych zajęć stosowane są tylko w nielicznych przedsiębiorstwach przemysłowych. Jednak w czasie depresji przemysłowej zmniejszenie ilości tych badań nie było tak znaczne, jak można się było spodziewać. Zatem ograniczenie tych badań nastąpiło raczej ze względów oszczędnościowych, niż z powodu rozczarowania się przemysłowców co do ich użyteczności.

W. J. Dickson: Incentives and wage plans (Zachęty a skale uposażeń). Str. 324—330. Autor opisuje, dlaczego udzielanie wynagrodzeń za zwiększoną wydajność pewnej grupy monterów nie działało na nich. Okazuje się, że przeważały tu chęci zachowania opinji zdolnego robotnika, pracującego bez doppingu, nad chęcią większego zarobku pieniężnego.

Ch. S. Slocombe: The Personnel Research Federation what is it what it does (Federacja badań personelu, czem ona jest i co robi). Str. 331—334. Sam tytuł wyjaśnia główną treść artykułu.

Ch. E. Bedaux: Overcoming time study fear (Zwalczanie obawy przed chronometrażem). Str. 335—337. Na podstawie doświadczeń w wielu krajach inżynier organizator, p. Bedaux, podaje spo-

soby przekonywania robotników, że badanie czasu ich ruchów roboczych leży w ich własnym interesie.

H. D. Lasswell and G. Almond: Twisting relief rules (Uzgadnianie prawideł pomocniczych). Str. 338—343. Studjum, poświęcone stosowaniu prawideł i przepisów fabrycznych wykazuje, że indywidualności robotników różnie oddziaływują na jedne i te same sposoby zarządzeń. Dlatego też przez obserwację typów ludzkich w danem przedsiębiorstwie można dojść do uzyskania podstawy do bardziej skutecznego i beztroskiego wydawania zarządzeń.

E. B. Williamson and J. G. Darley: Matching abilities to jobs (Ubieganie się o uzdolnienia zawodowe). Str. 344—352. W obliczu depresji gospodarczej daje się zauważyć, że studenci szkół wyższych poszukają w sobie powołania do pracy, która nietyle odpowiada ich uzdolnieniom przyrodzonym ile marzeniom o dobrobycie.

Dr. Coffmans Commission: Ending the spoils system (Koniec systemu łupieżczego). Str. 353—365. Jest to raport Komisji d-ra Coffmana ze stanu badań nad służbą publiczną. Badania te za zgodą prezydenta Roosevelta prowadzone były przez Social Science Research Council. Komisja opracowała nowy system, który, jak się należy spodziewać ureguluje stosunki w służbie federalnej, państwowej i miejskiej.

E. Slocombe: Women workers trough the depression (Robotnice podczas depresji). Str. 357—359. Autorka opisuje obserwacje nad robotnicami w czasie kryzysu i chwali ich wyniki ze względu na ich inteligentne i szczere traktowanie wywiadów.

Jan Wojciechowski (Warszawa).

XIV (1935/36)

C. S. Slocombe: Tragic Mistakes in Conferences (Tragiczne błędy konferencyj). Str. 6—17. Przykład złych, nieobmyślanych, bez planu przeprowadzonych układów między dyrekcją przedsiębiorstwa a przedstawicielstwem robotników. Rozmowy skończyły się obopólnem rozgoryczeniem. Autor kładzie nacisk na konieczność dokładnego obmyślenia i przygotowania tego rodzaju konferencyj.

C. E. Ferree, G. Rand and *E. F. Lewis*: Sight and Intensity of Light (Wzrok a siła światła). Str. 18—25. Są to badania nad bystrością wzroku u starszych ludzi. I oni także mogą widzieć rzeczy tak bystro i dokładnie, jak tego wymaga praca — trzeba tylko dać im silniejsze oświetlenie. Oczy młode posiadają potrzebną bystrość już przy słabem natężeniu światła — starsze wymagają światła silniejszego.

Spencer Miller Jr: A. F. L. Reaches 55-th year in Excellent Healt (Amerykańska Federacja Pracy rozpoczyna 55-ty rok istnienia w doskonałym stanie). Str. 26—30. Krótki opis i działalność wymienionego w tytule związku.

Charles S. Slocombe: Good Technique in Negotiating (Technika rokowań). Str. 42—49. Dalszy ciąg artykułu. Tym razem autor podaje przykłady dobrze przeprowadzanych układów z robotnikami — wyjaśnia zarazem, jak należy każdą konferencję przygotować. Są to cenne spostrzeżenia dla przemysłowców, związków robotniczych oraz inspektorów pracy.

J. E. Foster: Grant Stores Train Carefully (Magazyny Granta szkolą starannie). Str. 50—54. Opis metod, które stosuje duża firma amerykańska przy szkoleniu personelu. Uwagi cenne dla dyrekcji dużych zakładów handlowych.

W. H. Lange: Regaining Lost Skill (Odzyskiwanie utraconej wprawy). Str. 55—59. Autor omawia trudności, jakie przeżywa amerykański przemysł wskutek długotrwałego przesilenia. Brak mianowicie fachowców. Od wybuchu kryzysu młodych ludzi nikt nie ćwiczył — wielu starszych zredukowanych utraciło swe kwalifikacje. Stąd trudności dla pracodawców.

Antioch graduates Hold their Job (Uczniowie Kollegjum Antjocha otrzymują posady). Str. 60—63. We wspomnianem kollegjum studenci dzielą czas między studja teoretyczne a zajęcia fabryczne. W rezultacie po ukończeniu otrzymują pracę mimo trudnych czasów.

Benjamin F. Culver: When Students Choose Careers (Kiedy studenci wybierają karjerę). Str. 64—70. Do 243 młodych studentów rozesłał autor kwestjonarjusz, w którym pytał się, co każdego z nich skłoniło do wyboru tego właśnie zawodu, w jakim stopniu każdy z nich jest pewny, że wyboru nie zmieni i czy praca w zawodzie interesuje go bezpośrednio, czy też stanowi tylko środek do celu. Ci, których zawód interesował bezpośrednio, byli lepiej zorjentowani co do swej przyszłości. Wyboru swego byli bardziej pewni a ich zainteresowania były trwalsze. Autor wysnuwa stąd wniosek, że przy wyborze karjery trzeba przedewszystkiem uwzględniać, co da człowiekowi najwięcej szczęścia. Wysokość zarobków, stanowisko społeczne i inne rzeczy powinno się uwzględniać w stopniu daleko słabszym.

Herman Feldman: Merit Rating in Job Insurance (Kalkulacja ubezpieczeń od bezrobocia). Str. 83—93.

Charles S. Slocombe: Conference Management (Kierowanie Konferencją). Str. 94—101. Jest to już trzeci artykuł z tej samej serji. Autor podaje teraz kilka wskazówek strategicznych, których dyrekcje przedsiębiorstw powinny się trzymać. Oto niektóre: 1. należy unikać prostego odmawiania, bez wyjaśnień; 2. w razie pretensyj źle, niejasno przedstawionych, należy poprosić o ich sformułowanie pisemne, lub odesłać je do zbadania komisyjnego albo odesłać do rozpatrzenia przez biuro personalne.

E. Wigth Bakke: Insurance and Relief (Ubezpieczenie od bezrobocia i czas wolny). Str. 102—109. Autor podaje, w jaki sposób obchodzić się z bezrobotnymi, którym wypłaca się zasiłki. Jego zdaniem nie należy im zabraniać przejściowych zarobków, ani żądać dowodów, że szukali zajęcia. Jest też o tem, jak zorganizować wypłatę zasiłków.

Edwin M. Chamberlin: What Labor is Thinking (Co myślą robotnicy). Str. 118—125. Autor przeprowadził wywiad złożony z 12 pytań wśród 200 robotników przemysłu włókienniczego. Artykuł zawiera analizę odpowiedzi. Ciekawem jest, że robotnicy są naogół zadowoleni z czasu pracy, ale zarobki, warunki pracy i postępowanie dyrekcji wcale im się nie podobają.

Frederick B. Flinn: Diet and Efficiency (Djeta i wydajność). Str. 126—130. Autor omawia dwie prace, naświetlające związek między pożywieniem a wydajnością i wskazuje na ich doniosłość dla przemysłu. Sposób odżywiania się ma duży wpływ na zdolność do roboty. Częste posiłki np., a mniej obfite, są pod tym względem lepsze od bardziej obfitych, lecz rzadziej przyjmowanych.

Frank E. Ames: Psychology of Stevedoring (Psychologja ładowania). Str. 131—138. Autor omawia sposoby, które można i należy zastosować w walce z wypadkami, jakie zdarzają się przy ładowaniu towarów w porcie. Uwagi te mogłyby zainteresować nasze przedsiębiorstwa transportowe w Gdyni.

Richard S. Schultz: Test Selected Salesman are Successful (Agenci, dobrani zapomocą testów, mają powodzenie). Str. 139—142. W pewnym zakładzie ubezpieczeń zbadano 556 agentów. Stosowano testy charakteru, mianowicie test: panowania — uległości według Allporta i test introwersji-ekstrowersji według Root oraz testy inteligencji. Najskuteczniejsze okazały się testy charakteru: Próby inteligencji pozwoliły usunąć słabych. — Badano 115 kierowników. Dla tych najbardziej miarodajne były testy inteligencji. Wiek, wychowanie, rasa i doświadczenie ze zdatnością bliższego związku nie wykazały.

Presley W. Melton: Pow-wow vs. Conference (Pow-wow czy konferencja). Str. 143—145. Jest tu mowa o tem, jak ma postępować dyrektor personalny dużego przedsiębiorstwa. Uroczyste posiedzenia z ceremonjałem (jak „pow-wow" u indjan) są niewskazane — jak również masowe zgromadzenia pracowników. Najlepsze są swobodne, niezbyt liczne konferencje.

W. H. Cowley: Student Discontent and Job Placement (Zatrudnienie bezrobotnych z wyższem wykształceniem.) Str. 146—150. W bardzo wielu krajach duża część młodzieży uniwersyteckiej nie ma widoków na otrzymanie posady. Stąd czerpią siłę partje opozycyjne. Autor rozważa, co mają czynić uniwersytety, aby wychowankom zapewnić pracę i jaka organizacja biur pośrednictwa jest najodpowiedniejsza.

L A. Appley: Training Urged for the Boss (Konieczność szkolenia kierowników.) Str. 156—162. Jest to właściwie sprawozdanie z mowy Appley'a — przemysłowca naftowego, który rozwija wiele zdrowych myśli, dotyczących przemysłu i szkicuje plan, według którego pewne towarzystwo naftowe kształciło swój personel. Szkolenie przeprowadzali kierownicy na perjodycznych konferencjach — przyczem każdy z nich otrzymywał wskazówki od swgo zwierzchnika.

Walter V. Bingham: Classifying and Testing for Clerical Jobs (Klasyfikacja i badanie testowe w zawodach urzędniczych). Str. 163—172. Są to uwagi nad klasyfikacją zawodów urzędniczych i nad metodami doboru urzędników. Bardzo pożyteczne okazały się testy inteligencji. Jest także krótka próba analizy zawodu urzędniczego.

A. J. Gosselin: Improving Morale of Phone Girls (Polepszenie samopoczucia telefonistek). Str. 173—182. W jednym z towarzystw telefonicznych przez pewien czas kierował telefonistkami starszy, nietaktowny dyrektor. Powstało wrzenie, które nie ustało nawet po mianowaniu nowego dyrektora. Dopiero wywiad, przeprowadzony z każdą pracownicą — połączony z indywidualnem jej traktowaniem — poprawił stan rzeczy.

Guy W. Wadsworth Jr.: Tests Prove Worth a Utility (Testy dowodzą swej przydatności). Str. 183—187. Autor jest dyrektorem personalnym w jednem z dużych przedsiębiorstw i opisuje własne doświadczenia z badaniem inteligencji pracowników. Przydatność testów okazała się wybitna.

C. G. Eubank: Developing a Workable Representation Plan (Organizacja zdolnego do pracy przedsiębiorstwa robotni-

ków). Str. 198—205. Autor podaje, jak współpracuje z robotnikami pewien Koncern przemysłowy.

Helen Baker: Department Store Policies Analyzed (Analiza metod, stosowanych przez zakłady względem personelu). Str. 206—215. Autorka czyni krótki przegląd metod, które stosują duże przedsiębiorstwa przy doborze, szkoleniu i zwalnianiu personelu.

Alpheus Thomas Mason: Doubts New Law will aid Workers (Wątpliwe korzyści nowego prawa dla robotników). Str. 216—221. Umowy zbiorowe są w przemyśle konieczne — ale przy ich zawieraniu robotnicy nie mogą liczyć na wydatną pomoc rządu — powinni liczyć tylko na siły własnej organizacji.

Gladys L. Palmer: Characteristics of the Jobless (Charakterystyka bezrobotnych). Str. 222—223. Są to dane statystyczne o wieku i zawodzie bezrobotnych — oraz o czasie trwania braku zatrudnienia.

C. P. Cochrane: Changes Necessary in Company Pension Plans (Zmiany w systemie emerytalnym są konieczne). Str. 237—242.

Leo Wolman: Employee Elections in Industry (Wybory wśród robotników przemysłowych). Str. 243—246. Wybory przedstawicieli robotniczych wykazały, że przeszło połowa robotników jest przeciwna związkom zawodowym. Autor analizuje przyczyny tego zjawiska.

H. A. Enochs: Essentials of Labor Agreements (Zasady porozumienia się z robotnikami). Str. 247—253. Opis, jak należy postępować z pracownikami, z którymi zawarło się umowę zbiorową.

Royal Parkinson: Designing State Acts for Job Insurance (Ustawy dotyczące ubezpieczenia od bezrobocia). Str. 254—261. Uwagi na temat ustawodawstwa ubezpieczeniowego.

Herman Feldman: Administering Social Insurance (Administracja ubezpieczeń społecznych). Str. 262—272.

Eric A. Nicol: Selling Employees on Job-Wage Revision (Pracownicy przy rewizji stanowisk i uposażeń). Str. 273—279. Jest to opis konkretnej zmiany stanowisk i uposażeń, jaką przeprowadzono w jednej z amerykańskich gazowni.

T. O. Armstrong: New Methods in Promotion and Hiring (Nowe metody angażowania i promowania). Str. 280—283. Opis zastosowania testów przy doborze personelu.

Frank L. Rowland: A Basis of Planning Office Administration (Podstawa planowania administracji biur). Str. 284—290. Uwagi, wskazujące jak zorganizować biuro i jak utrzymywać jego wydajność na wysokim poziomie.

Rexford B. Hersey: Psychology of Workers (Psychologja robotników). Str. 291—296. Kilka statystycznych danych o uczuciowym stanie robotników i o ich nastawieniu do różnych metod w przedsiębiorstwach.

A. W. Schoenleber: How Industrial Medicine Aids in Management (Jak medycyna przemysłowa ułatwia kierowanie). Str. 297—302. Artykuł, propagujący wprowadzenie stałej opieki i inspekcji lekarskiej do wszystkich przedsiębiorstw przemysłowych.

W. J. Mc Connell: Effects of Air Conditioning (Skutki troski o warunki fizyczne pomieszczeń). Str. 303—306.

F. J. Roethlisberger: Leadership to Ensure Collaboration (Kierownictwo, które zapewnia sobie współpracę). Str. 311—319. Są to wskazówki, jak należy postępować z pracownikami, aby pozyskać sobie ich zaufanie i pobudzić ich do pracy.

P. M. Russell: Employables on Relief (Robotnicy o zasiłkach). Str. 320—322. Porównanie wieku i innych danych, dotyczących robotników, pobierających zasiłki i zamieszkałych w 2 różnych okręgach.

C. E. Ferree and *G. Rand:* Care Needed in Lighting (Konieczność troszczenia się o oświetlenie). Str. 323—326. Są to uwagi, jak należy dostosowywać okulary do oświetlenia, przy którem odbywa się praca.

Glenn Gardiner: The Proper Job of the Personnel Department (Właściwe zajęcie oddziału personalnego). Str. 327—329. Autor uważa, że głównem zadaniem biura personalnego jest wytworzyć i utrzymać właściwe nastawienie pracowników do pracy i do firmy.

Guy W. Wadsworth, Jr.: How to Pick the Men You Want (Jak wybrać pożądanego człowieka). Str. 330—335. Ogólne uwagi o stosowaniu testów przy doborze personelu.

Homer L. Humke: First Month Found Most Dangerous (Pierwszy miesiąc okazał się najbardziej niebezpieczny). Str. 336—337. Robotnicy mają najwięcej wypadków w pierwszych miesiącach po otrzymaniu zajęcia — należy ich więc starannie szkolić.

Edward N. Hay: Constructing Salary Scales (Konstrukcja list uposażeniowych). Str. 330—336. Jest to opis pewnego schematu pensyj, wypłaconych w jednym z banków.

Harriet Moore: Stakhanovism Explained (O ruchu Stachanowa). Str. 357—364. Opis systemu Stachanowa.

P. T. Linder: Employee Health at the Waldorf (Zdrowie pracowników w firmie Waldorf). Str. 365—371. Opis zabiegów higjenicznych, stosowanych w hotelu Waldorf-Astoria.

R. O. Beckman: What are the Thougths of Personnel Men (Co myślą urzędnicy biur personalnych). Str. 372—374. Autor krytykuje niektóre nastawienia do robotników.

Andrew Thompson, Jr. i inni: How to Question Job Seekers (Jak pytać kandydatów na posady). Str. 375—380.

Władysław Kowalski (Poznań).

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI VII (1934/35)

S. Baley: O doniosłości badań nad słownictwem charakterologicznem. Str. 1—4. Autor podkreśla ważność badań nad słownictwem charakterologicznem. Ułożenie listy słów charakterologicznych według stopnia trudności, jaką one sprawiają dzieciom, posiada zarówno znaczenie teoretyczne jak praktyczne, gdyż pozwala nauczycielowi zorjentować się w tem, jakie jest prawdopodobieństwo, że dany wyraz charakterologiczny jest zrozumiały dla dzieci w pewnym wieku.

F. Domański: Słownictwo charakterologiczne dzieci od 7 do 14 roku życia. Str. 5—51. Autor ustala zasób słów, dotyczących cech charakteru, jakie rozumieją dzieci w wieku od 7 do 14 lat, przyczem posługuje się wyrazem „charakter" w znaczeniu szerszem, obejmującem „poniekąd całość osobowości ludzkiej".

Podając dzieciom kolejno 264 słów charakterologicznych, autor pytał się o znaczenie tych słów. Na podstawie tych badań, przeprowadzonych z młodszemi dziećmi indywidualnie i ustnie, a ze starszemi zbiorowo i piśmiennie, autor ułożył listę słów uszeregowanych według stopnia trudności.

J. Szabuniewiczowa: Słownik charakterologiczny dziecka 7-mio i 8-mio letniego. Str. 52—78. Badania te dotyczą rozumienia słów charakterologicznych przez 15 uczniów II-ej klasy prywatnej szkoły powszechnej w Warszawie, do której uczęszczały dzieci z zamożnych sfer (przemysł i inteligencja pracująca).

J. Jasnorzewska i J. Kunicka: Próba badania poczuć moralnych dzieci przestępczych „testem kur". Str. 97—117. „Test kur" składa się z 7 obrazków, przedstawiających złośliwy figiel dwu chłopców ze znanej książki Buscha „Max und Moritz". Wobec tego,

że figiel ten powoduje okrutną śmierć 4 kur, test nadaje się do badania poczuć moralnych w dziedzinie okrucieństwa i — jak się okazało — może być stosowany z powodzeniem szczególnie u dzieci poniżej 14 lat, których ilorazy inteligencji wahają się w granicach 60—100. Dla dzieci poniżej wieku inteligencji 8 lat, względnie poniżej ilorazu inteligencji 60, test jest za trudny, dla dzieci powyżej wieku szkolnego — za łatwy.

W. Sterling: Uwagi na marginesie I-ej polskiej konferencji psychologów pracujących na polu wychowania. Str. 118—121. Ocena pracy konferencji, którą autor nazywa „pięknym czynem, którego pełne powodzenie świadczy o istotnej jej potrzebie".

B. Zawadzki: Z współczesnej psychologji amerykańskiej. O badaniu postaw. Str. 122—138. Jest to przegląd amerykańskich metod badania i wyników w zakresie psychologji postaw. Autor omawia prace S. A. Rice'a, Murphy'ego, Huntera i wielu innych, poświęcając szczególną uwagę dziełu L. L. Thurstone'a „Measurement of Attitude".

G. Bychowski: O legastenji. Str. 193—211. Autor analizuje około 50 przypadków (dzieci ze szkół powszechnych w wieku od 10—15 lat), dotkniętych zaburzeniem zdolności czytania, wyjaśnia je opierając się na danych patologji mózgowej i psychologji postaci oraz omawia sposoby usuwania legastenji.

J. Konorski i S. Miller: Pewne zagadnienia nauki o wyższych czynnościach układu nerwowego w zastosowaniu do pedagogiki. Str. 212—231. Autorzy dowodzą, że fizjologja wyższych czynności układu nerwowego może mieć doniosłe znaczenie dla pedagogiki i higjeny psychicznej. Pojmując nawyki i stany nerwicowe jako odruchy warunkowe, wykazują, że przez odpowiednie kształtowanie konstelacji bodźców można wpływać na nawyki i stany nerwicowe zwłaszcza w dzieciństwie, które odznacza się wielką pobudliwością na bodźce.

F. Baumgarten: Nowa metoda badania zainteresowań młodzieży i dorosłych. Str. 232—244. Autorka przedstawia własne badania przeprowadzone przy pomocy „testu katalogowego". Badanie tym testem polega na tem, że podaje się osobom badanym katalog książek i każe im się np. wypisać 10 tytułów, książek, które im się specjalnie podobają. Dla badania dzieci ułożyła autorka katalog zawierający 438 tytułów z 18 różnych dziedzin. Test posiada wysoką wartość diagnostyczną i pozwala stwierdzić nietylko rodzaj zainteresowań, ale także ich stopień.

Stefan Błachowski (Poznań).

PSYCHOMETRJA II (1935)

L. Jaxa Bykowski: Poziom intelektualny młodzieży polskiej i żydowskiej w naszych gimnazjach. Str. 3—27. Badania, przeprowadzone systemem podobnym do profilów Rossolima, objęły 10211 uczniów w 179 gimnazjach a 426 klasach. Okazały one, że młodzież polska przewyższa naogół w najwyższych klasach gimnazjalnych pod względem poziomu intelektualnego młodzież żydowską. W małych miastach profil intelektualny ósmaków jest stosunkowo niższy, podwyższa się jednakowoż w miarę wzrostu ludności polskiej. Z powodu wolniejszego tempa rozwojowego i późniejszego dojrzewania Polacy górują w niższych klasach słabiej nad Żydami. Wyższy poziom Polaków zaznacza się szczególnie w dziedzinie spostrzegawczości i wyobraźni. a także (w mniejszym stopniu) pamięci. Polacy wykazują znacznie wyższy procent wybitnych i wyjątkowo uzdolnionych jednostek niż Żydzi. Większa ilość Żydów w klasie pociąga za sobą obniżenie inteligencji młodzieży polskiej.

J. Schwarz: Prawo zależności granicy i tempa rozwoju. Str. 28—35. Prawo to w odniesieniu do inteligencji brzmi: Górna granica rozwoju inteligencji każdego osobnika wyznaczona jest przez tempo jego rozwoju. Prawo to można rozciągnąć także na inne cechy psychiczne i na cechy fizyczne.

G. Brzęk: Badania nad zróżnicowaniem rasowem i psychicznem studentów farmacji i przyrody Uniwersytetu Poznańskiego. Str. 36—54. Wśród studentów farmacji i przyrody (ilość badanych osób 56) bezwzględną przewagę ma typ subnordyczny i alpejski. Typ subnordyczny góruje nad typem alpejskim pod względem spostrzegawczości, zdolności rozumowania i pamięci, szczególnie wzrokowej. Subnordycy pracują szybko i powierzchownie, alpejczycy wolniej i sumienniej. Farmaceuci przedstawiają pod względem psychicznym bardziej jednolity zespół niż przyrodnicy i przewyższają tych ostatnich zarówno pod względem profilu intelektualnego, jak też pod względem inteligencji globalnej i sumienności pracy.

J. Schwarz: Poradnictwo jako czynnik rozwoju gospodarczego i kulturalnego państwa. Str. 55—74. Autor podaje zarys ogólnej organizacji poradnictwa i omawia podstawy poradnictwa (znajomość człowieka, znajomość pracy, znajomość zapotrzebowania).

J. Schwarz: Badania nad wartością i zastosowalnością zbiorowych testów inteligencji. Str. 91—180. Po o-

mówieniu zalet i braków badań zbiorowych za pomocą testów, autor analizuje systemy Otisa, Thomsona i Biegeleisena (także systemy testów niemych). Badania zbiorowe mają tem mniejszą wartość: a) im młodsze są badane dzieci, b) im niższy jest poziom inteligencji badanych, c) im liczniejsza i d) im niesforniejsza jest badana grupa.

W. W. Zienkowski: Przegląd najnowszych prac w zakresie psychologji dziecięctwa. Str. 181—208. O treści artykułu mówi jego tytuł. Artykuł stanowi zarazem uzupełnienie znanej książki autora p. t. „Psychologja dziecięctwa" (tłum. polskie Warszawa, Książnica Atlas, 1929).

B. Biegeleisen: Normalizacja testów inteligencji Otisa dla młodzieży polskiej. Str. 209—235. Omówiwszy teoretyczne podstawy normalizacji testów, autor przedstawia wyniki badań Krakowskiego Instytutu Psychotechnicznego wykonanych przy pomocy testów Otisa i stwierdza ich przydatność do badań zbiorowych nad młodzieżą polską.

W. Kowalski: Analiza krytyczna rozprawy dr-a Mieczysława Kreutza. Str. 236—252. Chodzi tu o krytyczną analizę pracy p. t. „Zmienność rezultatów testów". (Część I, 1927, część II, 1933).

S. M. Studencki: Zadania i metody pracy psychologa szkolnego. Str. 253—260. Autor omawia własny program działalności psychologa szkolnego i analizuje programy innych autorów (Joteyko, Baley, Mikulski i in.).

J. Schwarz: Nauczyciel w świetle badań psychologicznych. Str. 271—324. Za pomocą szeregu ankiet i na drodze eksperymentalnej autor zbadał 563 nauczycieli (przeważnie na kursach). Najważniejsze wyniki tej pracy: a) Istotnemi cechami każdego dobrego nauczyciela wychowawcy są po pierwsze pociąg do dzieci i młodzieży, życzliwy do nich stosunek, oraz chęć wpływania na ich rozwój, po drugie zdolność rozumienia młodocianej psychiki i wreszcie po trzecie uzdolnienie pedagogiczne. Z badań autora wynika, że większość nauczycieli ustosunkowuje się pozytywnie do swego zawodu.

W. Kowalski: O pracy niecierpliwej. Str. 325—334. Opierając się na własnych badaniach ankietowych, autor dochodzi do wyniku, że ludzie skłonni do pracy niecierpliwej są zazwyczaj mało wytrwali i przeczuleni.

St. Frycz: Krótki zarys podstaw psychochorezjologji wraz z próbą określenia typów regjonalnych i zastosowania do nich orzeczeń psychochorezjologicznych. Str. 335—346. Psychochorezjologja zajmuje się orzekaniem, do

jakiego rodzaju zatrudnień, ról i stanowisk nadaje się osoba, która posiada takie a takie właściwości w swoim całokształcie zewnętrznej i wewnętrznej, psychicznej i cielesnej postaci. Oddzielnym poddziałem lub odgałęzieniem psychochorezjologji jest psychotechnika. Ponadto praca podaje regjonalne, na schemacie psychochorezjologicznym oparte charakterystyki ludności na Górnym Śląsku, w okolicy Starogardu, w Północnej Wileńszczyźnie, w okolicach Drohobycza i Kołomyji (na podstawie dzieła p. t. „Dziecko wsi polskiej" (Warszawa 1934).

Zb. Jordan: Próba analizy teorji zdań psychologicznych Prof. T. Kotarbińskiego. Str. 347—375. Jest to w głównej swej części analiza twierdzenia Kotarbińskiego, że każdy opis psychologiczny można sprowadzić do opisu zmysłowego, i krytyka tezy o imitacyjnym charakterze poznawania psychologicznego.

Stefan Błachowski (Poznań).

PSYCHOTECHNIKA VIII (1934) 4

H. Bogen: Kontakt dynamiczny. Przekład z pracy niemieckiej, zawierający wskazówki do techniki samej porady, której ma się udzielić przy wyborze zawodu. Przekładu dokonał dr. B. Zawadzki.

B. Biegeleisen: Badania uzdolnień technicznych w szkołach zawodowych. Dalszy ciąg artykułu z nr. 3. Autor udowadnia na podstawie doświadczeń przeprowadzonych różnemi rodzajami testów w szkołach zawodowych Krakowa, Sosnowca i Katowic, jak ważną rolę gra dobór odpowiednich testów. Przy porównaniu wyników badania okazało się, że wartość diagnostyczna badania jest wyższa od szkolnego egzaminu wstępnego, natomiast zgadza się o wiele lepiej z opinją nauczycielską, uzyskaną po dwóch latach nauki, kiedy nauczyciel miał sposobność lepszego poznania ucznia. Pomyłki przy zwykłym egzaminie wstępnym (bez badań psychotechnicznych) są zatem nieuniknione i selekcja chybia celu. Artykuł zawiera materjał cyfrowy na poparcie tych tez.

J. Wojciechowski: O punktowaniu testów złożonych. Autor zastanawia się nad sposobem oceny stopnia trudności poszczególnych testów, wchodzących w skład zespołu testów. Przedstawia w tym celu metodę Garretta, opartą na krzywej Gaussa, i stosuje ją do badań przeprowadzonych nad studentami politechniki. Uważa tę metodę za uzasadnioną teoretycznie i prostą w zastosowaniu.

Zeszyt zawiera nadto Sprawozdanie poradni zawodowej w Łodzi, pióra p. Więckowskiej, komunikaty Polskiego Towarzystwa Psychotechnicznego o pracy charakterologicznej, przegląd wydawnictw i pism.

IX (1935) 1—3

R. Zabludowska: Test siatek sześcianków. Test pomysłu prof. Baleya służy do badania wyobraźni przestrzennej i polega na tem, że badany ma narysować siatkę 7 sześcianków, które otrzymuje zrobione z papieru różnego kształtu i zeszyte nitką. Badany rysuje figurę, którąby powstała po rozcięciu tej nitki i rozpadnięciu się sześcianków. Ocena uwzględnia czas i liczbę poprawnych odpowiedzi. Korelacja z testem Yerkesa jest wyraźna, z czego wynika, że test prof. Baleya bada istotnie wyobraźnię przestrzenną. Autorka badała nim kilka osób dorosłych, które zastosowały introspekcję. Na końcu artykułu wymienione są wady i zalety testu.

B. Biegeleisen: Diagnostyczność badań psychotechnicznych w szkołach zawodowych. Dalszy ciąg artykułu z nr. 4. (1934). Autor porównywa wyniki badań z opinją nauczycielską i wykazuje na przykładach znaczne różnice, jakie zachodzą między opinjami nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Oblicza również stałość opinji nauczycielskiej i dochodzi do wniosku, że diagnostyczność badań jest istotnie duża. W dalszym ciągu artykułu przedstawia ankietę, przeprowadzoną wśród uczniów Szkoły przemysłowej w Krakowie i odnoszącą się do motywów wyboru szkoły, zainteresowań lub braku tychże dla poszczególnych przedmiotów nauki, przyczyn niepowodzenia w nauce i t. p. wreszcie omawia szczegółowo wyniki tej ankiety i jej znaczenie pedagogiczne. Koniec artykułu poświęcony jest psychologji uczniów źle uczących się i badaniom tychże wspólnie z lekarzem szkolnym jako wstęp do psychoterapeutyki szkolnej, przyszłego zadania psychologa na terenie szkolnictwa zawodowego.

J. Wrono: Spółczynnik zależności cech niewymierzalnych. Autorka wprowadza wzór na obliczenie spółczynnika zależności i krytykuje podobne wzory Yule'a, Bravais'a i Bykowskiego.

L. Karpowiczowa: Rola filmu w poradnictwie zawodowem. Film wykonany z inicjatywy warszawskiej poradni stow. „Służba obywatelska" przedstawia zawody rzemieślnicze żeńskie i stosownie do ankiety przeprowadzonej przez poradnię na temat filmu wśród młodzieży spełnia znakomicie swą rolę.

Zeszyt zawiera nadto komunikaty o psychotechnice na zjeździe dyrektorów szkół zawodowych w Poznaniu, komisji dla spraw psychotechniki przy Kuratorjum Okr. Szk. warszawskiego, komisji terminologicznej polskiego Towarzystwa Psychotechnicznego, przegląd książek i pism.

Adam Bardecki, J. Wojciechowski, Julja Wrono: Uwagi krytyczne o „Metodach statystycznych w psychologji" dra Biegeleisena.

Dr. B. Biegeleisen: W sprawie „Metod statystycznych w psychologji". Każdy z wymienionych autorów z osobna poddał krytyce niektóre punkty książki dra Biegeleisena, ten ostatni zaś odpowiada na krytyki szczegółowo.

Dr. Piotr Macewicz: Wypadki lotnicze w świetle liczb. Praca stanowi wstęp do badań traumatyzmu lotniczego i opiera się na protokołach lekarskich personelu wojskowych pilotów płatowcowych: dziennych, nocnych oraz t. zw. myśliwskich. Autor dochodzi do wniosku, że liczba wypadków jest wprost proporcjonalna do wieku pilota i godzin wylatanych, a odwrotnie proporcjonalna do lat służby pilota.

Dr. Piotr Macewicz: Koordynacja lotnicza. Centrum badań lotniczo-lekarskich bada u kandydatów do szkół pilotażu koordynację ruchów, przyczem okazało się, że ci, którzy mają dobrą koordynację w pracowni, okazują ją i w trakcie lotów.

S. Studencki: Zagadnienie bezpieczeństwa pracy. Autor opisuje, co się w Polsce czyni dla zapobieżenia wypadkom nieszczęśliwym, a w szczególności omawia działalność Instytutu Spraw Społecznych, Stowarzyszenia Mechaników i pismo „Baczność", poświęcone popularyzacji zagadnienia bezpieczeństwa w życiu codziennem.

Dr. L. Karpowiczowa: Organizacja kinematografji kształcącej w Niemczech i w Austrji. Autorka omawia działalność „Reichsstelle für den Unterrichtsfilm" w Niemczech, filmy „Schaffende Hände" Instytutu dla badania kultury i filmy austrjackie wiedeńskiej Uranji..

Zeszyt zawiera nadto sprawozdanie Instytutu psychotechnicznego we Lwowie, referaty o psychologji zapobiegania wypadkom, o widzeniu przestrzennem rzeczy narysowanych, o międzynarodowem Biurze pracy, notatki bibljograficzne i przegląd pism.

Bronisław Biegeleisen: Uwagi o istocie psychotechniki. Autor przechodzi definicje psychotechniki w sformułowaniu Baumgartenowej, Münsterberga, Sterna, krytykuje je i chcąc dojść do racjonalnej definicji, analizuje poszczególne działy psychotechniki jak istota zawodów ludzkich, dobór pracowników, dokształcanie pracowników w przemyśle, psychotechnika przedmiotu, psychotechnika grupy. Na tej podstawie ustala, że psychotechnika jest to ta część psychologji, która zajmuje się pracą ludzką i rozpatruje ją ze stanowiska a) podmiotu pracującego, b) przedmiotu pracy i c) grupy społecznej.

J. Wrono: Kilka uwag o artykule J. Schwarza i A. Sroki „O ważności i zastosowalności cztero-

polowych wzorów korelacyjnych". Spółczynnik zależności Bykowskiego nie pozostaje do spółczynnika Pearsona w stosunku 3 : 4 i nie jest lepszy od spółczynnika Yule'a, nie należy go więc stosować.

S. Studencki: Uwagi krytyczne do komunikatu Komisji Terminologicznej.

Władysław Witwicki: Odpowiedź na uwagi krytyczne p. S. Studenckiego. Dyskusja na temat pewnych terminów proponowanych przez Komisję. — Zeszyt zawiera nadto sprawozdanie z działalności Poradni Zawodowej w Łodzi, komunikat Towarzystwa Psychotechnicznego o III Polskiej Konferencji Psychotechnicznej, przegląd pism i książek.

Bronisław Biegeleisen (Kraków).

ZEITSCHRIFT FÜR ANGEWANDTE PSYCHOLOGIE XLVII (1934)

R. Hippius: Schicksal und Lebensgefühl (Los i uczucie witalne). Str. 1—8. Rozważania na temat losu-przeznaczenia i sposobu przeżywania losu, zakończone peanem na cześć witalnych uczuć, rozbudzonych przez narodowy socjalizm.

A. M. Krüger: Über das Verhältnis des Kindes zum Tiere (Stosunek dziecka do zwierzęcia). Str. 9—64. Autorka opisuje wyniki badania 174 dzieci we wieku 0:5—11:0, przeprowadzone w naturalnych sytuacjach. Chodziło o reakcję dzieci, które weszły pierwszy raz w kontakt ze zwierzęciem, o wpływ wieku i płci dziecka oraz rodzaju zwierzęcia na tęże reakcję, a pozatem o negatywne i pozytywne reakcje dzieci (strach, zabawa). Następnie autorka porównuje swe wyniki z odpowiedziami dorosłych osób na ankietę w sprawie ich stosunku do zwierząt. W końcu omawia treść, jaką dzieci wiążą z pojęciem — zwierzę oraz (bardzo krótko) rysunki dzieci, przedstawiające zwierzęta. O ile mi wiadomo — pionierska praca w tej dziedzinie.

G. Schliebe: Zur Psychologie des Phasenüberganges zwischen Pubertät und Adoleszenz (Przyczynek do psychologji przejścia od fazy dojrzewania do młodzieńczości). Str. 65—118. Kazuistyczny przyczynek, opracowany na podstawie listów seminarzysty. Po rozważaniach na temat wartości listów młodzieży, jako źródła wiadomości, następują teksty kilkunastu listów wraz z uwagami ich autora, napisanemi po 8 latach. W wyniku szczegółowej analizy autor podkreśla charakterystyczne ślady wspomnianych faz rozwojowych oraz omawia wnioski natury metodologicznej, odnoszące się do psychologji listów.

G. Just: Zum Problem — Schulleistung und Lebenseistung (Przyczynki do zagadnienia — wyniki pracy szkolnej a zdatność życiowa). Str. 161—172. Praca ta i następna wykonane pod auspicjami nowej niemieckiej problematyki psychologicznej w Zakładzie badania dziedziczności i eugeniki. Autor wykazuje istnienie zagadnienia, które brzmi ogólnikowo: Czy dobrzy uczniowie dają sobie również radę w dalszem, praktycznem życiu. Artykuł jest między innemi krytyką dotychczasowych systemów selekcji oraz służy poniekąd jako wstęp do następnej pracy.

W. Lottmann: Schulleistung und Lebensleistung ehemaliger Gymnasialabiturienten (Wyniki pracy szkolnej i zdatność życiowa byłych abiturjentów gimnazjalnych). Str. 173—299. Materjału dostarczyły papiery szkolne 736 abiturjentów humanistycznych gimnazjów z lat 1885—1914. Autor opracował 25 000 cenzur, 1049 charakterystyk oraz wyniki kwestjonarjusza (31 pytań), który wypełniło 277 abiturjentów. Analiza całości wyników została przeprowadzona wedle grup zawodów, reprezentowanych przez byłych abiturjentów, a w obrębie każdej grupy na podstawie wyników ankiety oraz opinji nauczycieli. W wyniku ogromnie drobiazgowej analizy autor stwierdza, że obie badane wielkości, t. j. wyniki pracy szkolnej i zdatność życiowa nie są sobie bezpośrednio przyporządkowane. W pierwszym rzędzie wpływa na to różnorodność czynników, od których zależą zdatność w szkole oraz w życiu codziennem. Wzajemny stosunek sukcesów osiągnięty na terenie szkoły i życia przyjmuje rozmaitą postać — zależnie od tego, czy wybrany zawód wymaga inteligencji praktycznej, czy też raczej teoretycznej; należy przytem pamiętać, że szkoła wymaga głównie inteligencji teoretycznej.

E. Knoblauch: Vergleichende Untersuchungen zur optischen Auffassung hochgradig schwachsinniger und normaler Kinder (Badania porównawcze nad optycznem spostrzeganiem przez wysoce niedorozwinięte a normalne dzieci). Str. 305 do 375. Chodziło o stwierdzenie, czem odznacza się optyczne ujmowanie kształtów przez bardzo niedorozwinięte dzieci i o ile różni się ono od optycznej apercepcji normalnych dzieci. W tym celu autorka zbadała ogółem 38 osób, które miały wynajdywać podobne figury geometryczne po poprzedzającej tresurze. Dziecko, które wywiązało się dobrze ze swego zadania, otrzymało nagrodę w formie natychmiastowego funkcjonowania jakiejś zabawki. Inna rzecz, że niektórzy idjoci nie pojmowali nawet tej „instrukcji“ jako biologicznej sytuacji i nie potrafili wywiązać się ze swego „zadania“. W wyniku bardzo subtelnej analizy wyników eksperymentów autorka stwierdza, że osoby wysoce niedorozwinięte posługują się innemi kryterjami podobieństwa aniżeli ludzie normalni —

dzieci i dorośli. Apercepowany przez nie obraz jest całościowy, nieokreślony; np. „koło jest czarnym kleksem na białem tle". Istnieją dla nich właściwie tylko dwie formy —ześrodkowana, zamknięta w sobie oraz wydłużona. W procesie porównania bierze udział jedynie sfera postrzeżeniowa, a nie towarzyszą mu procesy myślowe.

K. Metelmann: Die monatlichen Selbstmord-Sterbeziffern unter den Gesichtspunkten der Jaenschschen Typologie (Miesięczna ilość samobójstw z punktu widzenia typologji Jaenscha). Str. 376—386. Autor zestawia perjodyczne wahania ilości samobójstw i dochodzi do znanego naogół wniosku, że silniejsze nasłonecznienie idzie w parze z wzrostem ilości samobójstw. Twierdzi w myśl typologji Jaenscha, że insolacja wpływa na ilość samobójstw, wyjaśniając to w następujący sposób: Typ integrowany jest bardziej przystosowany do czystego światła słonecznego, a dezintegrowany do rozproszonego światła dziennego, wskutek czego wzrastająca insolacja wpływa pogarszająco na samopoczucie osób drugiego typu, wywołując przez to w tej grupie największą ilość samobójstw w miesiącach letnich. Analiza statystyki samobójstw z punktu widzenia Jaenschowskiej typologji wykazuje też, że ilość samobójstw wzrasta w lecie bardzo poważnie w krajach, zamieszkałych przez dezintegrowany typ.

J. Plassmann: Über einen Fehler beim Schätzen von Abständen (W sprawie błędu w ocenianiu odległości). Str. 387—390. Z obserwacyj astronoma nad paralaksą. Radzi przeprowadzać odpowiednie obserwacje nad sztucznemi gwiazdami.

Topniejący z tomu na tom dział recenzyj jest tym razem bardzo słabo zastąpiony przez jedno „sprawozdanie zbiorowe" Hapkego n. t. Kryminalno-psychologiczna literatura oraz przez zaledwie trzynaście recenzyj pojedyńczych dzieł.

XLVIII (1935)

Wstęp. Str. 1—2. Wydawcy zapowiadają wzbogacenie treści czasopisma, co się wyraża również w dodatkowym tytule (...und Charakterkunde).

D. Rauschning: Die geistige Welt des Sechsjährigen im Kindergarten (Duchowy świat sześcioletniego dziecka w przedszkolu). Str. 3—78. Chodziło o ujęcie konkretnej treści duchowego świata sześciu obserwowanych dzieci, w wyniku tego o określenie zasadniczych rysów duchowego świata dzieci w tym wieku. Obserwowano społeczne życie dzieci, ich zabawy oraz całość postępowania.

H. Vietor: Über die emotionale Objektion bei Kindern und Jugendlichen (O uczuciowej objekcji dzieci i młodzieży). Str. 79—112. (Objekcja = przesuwanie, transponowanie wewnętrznego, duchowego życia na przedmioty — objekty). Autorka badała rozwój uczuciowej „objekcji" dzieci od 9—14 lat i znalazła kilka faz rozwojowych (fazy obciążenia i odciążenia), w których zdolność do „objekcji" wzrasta, wzgl. maleje. Po 14-ym roku życia wpływa na „objekcję" osobowość, a nie faza rozwoju.

K. Schmëing: Das „Zweite Gesicht" als volkskundliches und psychologisches Problem („Drugie widzenie" jako zagadnienie ludoznawcze i psychologiczne). Str. 113—123. Autor omawia wypadki „widzeń" rzeczy przyszłych, gdy ludzie „widzieli" (w ejdetycznem znaczeniu) obrazy rzeczy, które miały następnie faktycznie miejsce. Autora „krytyczne stanowisko nie wyklucza jednak przekonania, że faktycznie mogą zachodzić widzenia o pewnym proroczym charakterze".

Ph. Lersch: Das Problem der Echtheit (Zagadnienie prawdziwości). Str. 145—184. Idzie o zagadnienie prawdziwości, wzgl. nieprawdziwości przeżyć uczuciowych (np. żałoby), szczerych — nieszczerych aktów woli, przekonań, światopoglądów i charakterów. Kryterja prawdziwości, wzgl. nieprawdziwości są właściwie subjektywnej natury. Autor zalicza swą pracę do charakterologji.

Th. Haack: Über die funktionelle Asymmetrie der Augen (Funkcjonalna asymetrja oczu). Str. 185—249. Autor omawia znaczenie zagadnienia dla życia duchowego oraz dla sztuki plastycznej.

A. Vetter: Charakterkundliche Begutachtung (Charakterologiczne orzecznictwo). Str. 273—319. Oficjalna tendencja współczesnych Niemiec do ograniczenia dopływu do szkół akademickich znalazła echo również w zorganizowaniu kilku badań kandydatów na słuchaczy tychże szkół. Vetter póbował wydawać orzeczenia charakterologiczne na podstawie 5 prac pisanych, 3 prób nauczania oraz „planowej rozmowy" z badaną osobą.

Th. Bonte und *F. Klemm:* Untersuchungen über die Bewährung des „Binetariums" nach Binet-Bobertag (Badania zdatności „Binetarjum" w opracowaniu Bineta-Bobertaga). Str. 320—340. Na terenie jednej klasy szkoły powszechnej kontrolowano zdatność testów dla dziesięcioletnich dzieci i stwierdzono, że są one naogół zbyt łatwe.

E. G. Sarris: Abrichtung oder Ausbildung der Führerhunde für Blinde? (Tresowanie czy kształcenie psów-przewod-

ników dla niewidomych?). Str. 341—360. Krytyka metod tresowania psów dla niewidomych inwalidów wojennych oraz praktyczne wskazówki, „jak wywołać u psów zrozumienie ich zadań".

F. Sauer: Abhängigkeit der Handgeschicklichkeitsleistung vom Lebensalter und Geschlecht (Zależność zręczności ręki od wieku i płci). Str. 361—387. Autor badał dzieci od 7—13 roku życia i stwierdził, że zręczność rośnie z wiekiem. Chłopcy przewyższają dziewczęta w obrabianiu trudniejszych materjałów. O ile idzie o zgrabną i szybką pracę palców, autor nie znalazł różnic między płciami.

Omawiany tom zawiera ponadto recenzje poszczególnych książek oraz streszczenie dwóch czasopism psychologicznych, ukazujących się w języku angielskim.

Henryk Ormian (Łódź).

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE XXXVI (1935) 4—12

M. Weikert: Strukturanalyse des bäuerlichen Lebenskreises (Analiza strukturalna kręgu życia chłopskiego). Str. 97—110, 129—133. Autor, analizując cechy życia, podkreśla przedewszystkiem związanie z przyrodą, w szczególności z ziemią w szerokiem znaczeniu. Nie jest to związek wyłącznie materjalny, gospodarczy, owszem znacznie głębszy, sięgający kultu i mitu. „W chłopstwie człowiek staje się panem i małżonkiem ziemi". Związek ten ujawnia się w stosunku jego do krajobrazu, zwierząt, roślin, klimatu, pogody, pór roku, kształtując jego osobowość formalnie i materjalnie, wnikając w jego psychikę w dziedzinie poznania, uczuć, woli i charakteru, urabiając fizycznie. Wyznacza mu nie tylko jego pracę, ale i społeczne nastawienie, jego stosunek do całokształtu kultury. Wszystko to nadaje chłopu swoiste piętno, wyróżniające go tak od robotnika przemysłowego, rzemieślnika, jak pracownika umysłowego. Jest to typ kulturalnie „młody", zdolny do rozwoju, utrzymujący „w zdrowym stosunku ciało i ducha, praktykę i teorję". Z tem musi się liczyć pedagogika narodowa.

Th. Fürst: Das vermehrte Längenwachstum der heutigen Jugend und seine pädagogische Bedeutung (Wzmożony wzrost dzisiejszej młodzieży i jego znaczenie pedagogiczne). Str. 111—119. Liczne badania wykazały przyrost wzrostu młodzieży w ostatnich dziesiątkach lat. W okresie wojny i inflacji objaw ten łączył się z obniżeniem rozwoju piersi i ciężaru, od r. 1925 zniżki te zanikły, natomiast znaczniejszy wzrost wiąże się z przyspieszonem tempem dojrzewania płciowego, a więc skrócenia ogólnego czasu rozwoju. Badania dr. Kocha wykazały, że to przyspieszenie rozwoju zaczyna się wcześnie już

w szkole początkowej (ludowej) i zwłaszcza jaskrawo występuje u dziewcząt. Średni przyrost chłopców lipskich wynosi 8,9 cm, dziewcząt 11,6 cm. Zjawisko to tłumaczy Koch swą teorją „heljogenicznego przyspieszenia". Wobec, że promienie słoneczne przyspieszają wzrost, widzi przyczynę tego zjawiska w rozpowszechnionem naświetlaniu nagiego ciała w czasie zabaw, kąpieli, nawet marszów, a nadto dostarczanie w materjałach spożywczych substancji naświetlanych nawet niemowlętom. Autor do tego czynnika dodaje jeszcze działanie doboru związane ze zmniejszaniem się rozrodczości, a nadto wpływ innych czynników otoczenia, jak odżywianie, sen, podniecenie nerwowe i t. d. Wobec ważności sprawy nie tylko ze względów wychowawczych, ale eugenicznych zaleca dalsze badania w tym kierunku, w szczególności na wsi (dotąd mało badanej) i po internatach.

H. Burkhardt: Psychologisch ausgerichteter Weg zum kindlichen Puppenspiel in der Schule (Psychologicznie zorjentowana droga dziecięcej zabawy kukiełkami w szkole). Str. 88—93 i 119—127. Na przykładzie popularnej baśni o królewnej Śnieżyczce przedstawia autor metodę swej pracy na wyższym stopniu szkoły powszechnej. Rozpoczyna od opowieści baśni, która musi być powtórzona. Przy powtórzeniu wtrącają się w tok opowieści dzieci. Z kolei dzieci zgłaszają się do opowieści, inne pragną ilustracji, wreszcie jawi się propozycja udramatyzowania. Zaczyna się przedstawienie, w którem ogół bierze udział tak, że widzów niema. Dekoracje, stroje, charakteryzacja są zbędne, zastępuje je wyobraźnia, przyczem mali aktorzy, a równocześnie widzowie bardzo głęboko wgrywają się w role. Na drugi dzień nauczyciel przynosi kukiełki sporządzone w szkolnym warsztacie pstro pomalowane, oraz klocki do budowy. Na zsuniętych ławkach zaczyna się budowanie krajobrazu wzgl. wnętrz a z kolei przedstawienie. Kilkoro dzieci porusza kukiełki, reszta jest widzami. Jawią się pomysły udoskonalenia, skonstruowania sceny, przebierania kukiełek i t. d. Mechanicy prócz przesuwania figur uzupełniają też swoją mimiką treść utworu. Autor podaje wskazówki właściwej organizacji przedstawienia i zwraca uwagę na przeżycia psychiczne wszystkich biorących udział i asystujących.

H. Bogen: Pädagogische Psychologie der Beratung (Psychologja pedagogiczna poradnictwa). Str. 133—149. Istotę rzeczy w poradnictwie stanowi „doprowadzenie klienta do zgody z sobą samym", trzeba go drogą porady doprowadzić do tego, by na końcu powiedział lub mniej więcej czuł: „tego właśnie chcę ze sobą samym". Osiągnie się to, gdy doradca z wywiadu psychofizycznego i socjologicznego pozna skłonności, przeżycia i uzdolnienia, zwiąże je razem i ustali w ten sposób właściwy kierunek wyboru. Psychologicznie drugorzędne znaczenie

mają stanowisko społeczne i majątkowe klienta jakoteż konjunktury zawodowe danej chwili. Wśród szukających porady występują różne typy, które autor stara się sklasyfikować, ugrupować i określić kierunek szczegółowej pracy. Konieczny jest przedewszystkiem wgląd w splot sił radzącego się klienta uformowanego przez naturalne podłoże i czynniki współdziałające. W drugiej linji osobista potrzeba pomocy ze znajomością przyszłego pokolenia. Wywody swe ilustruje szeregiem szczegółowych przykładów z obfitej swej praktyki.

W. Hische: Zur Untersuchung des räumlichen Vorstellens (Z badań nad przedstawianiem przestrzennem). Str. 150—615. Autor analizuje zadanie będące modyfikacją próby Yerkesa. Badani mają sobie wyobrazić duży sześcian drewniany, którego ściany bez podnoszenia lub przewracania pomaluje się na czerwono. Następnie zostaje wielokrotnie rozcięty tak, że rozpadnie się na 64 sześcianki. Badani mają odpowiedzieć: a) ile z tych sześcianków będzie miało 3 ścianki czerwone, b) ile 2, c) ile 1, d) a ile nie będzie miało ścian barwnych. Doświadczenia przeprowadzono w 4 grupach uczniów szkół powszechnych w ilości 254 osób, oraz starszych uczniów szkół średnich, abiturjentów i studentów politechniki. W wyniku autor stwierdził, że zadania przedstawiają rozmaitą trudność — najłatwiejsze a), najtrudniejsze c) — dalej postęp w poprawności rozwiązań w związku z wiekiem i poziomem studjów. W drugiej części analizuje jakościowo rozmaite rozwiązania, starając się wykryć przyczyny rozmaitych błędów poszczególnych zadań. W konkluzji uważa, że podana metoda może być wartościowa diagnostycznie od 16 roku życia tam, gdzie zawód wymaga przestrzennej wyobraźni jako warunku techniczno-konstruktorskiego myślenia.

H. Hetzer: Grundformen mütterlicher Erziehung (Podstawowe formy wychowania macierzyńskiego). Str. 177—191. Praca ujmuje zagadnienie ze stanowiska możliwości rozwoju i warunków wychowawczych, jakie matka może rozwinąć wobec dziecka. Zależą one nie tylko od macierzyńskiej postawy, lecz i od stosunku matki do własnego życia i jego wartości. Na podstawie 85 monografij matek z różnych sfer wyróżniono 4 zasadnicze typy matek i ich wychowania; 1. o uporządkowanem ustosunkowaniu się do życia, określonym, przedmiotowym celu wychowawczym, rozważnem i właściwem ustosunkowaniu się do dziecka; 2. o nieuporządkowanem ustawieniu się do życia, subjektywnem ujęciu celu wychowania, nadmiaru zbędnego czynu niedostosowanego do dziecka; 3. bez dystansu (Abstand) wobec życia, wychowanie traktuje szablonowo, kieruje się instynktem w miejscu rozwagi; 4. typ chorobliwy i kapryśny. Poza temi typami trafiają się typy pozbawione uczuć macierzyńskich, dla których dziecko jest jedynie ciężarem, a cała psychika

skierowana jest w odmiennym kierunku. Zjawisko to wiąże się z pewnemi zjawiskami kultury współczesnej.

R. Pauli: Über das Lesenlernen im vorschulpflichtigen Alter (Nauka czytania w wieku przedszkolnym). Str. 192—202. Zagadnienie nauki czytania w okresie przedszkolnym ma znaczenie przedewszystkiem praktyczne, realizacja jego bowiem mogłaby odciążyć znacznie naukę w klasie pierwszej, ma też i znaczenie teoretyczne, a mianowicie poznanie umysłowego rozwoju procesu elementarnej abstrakcji w związku z wiekiem. Autor omawia indywidualny przypadek obserwowany na własnej córeczce, która w wieku 2;10 zainteresowała się literą S, a z kolei otrzymawszy rzeczowe wyjaśnienie nauczyła się szeregu liter znając w wieku 3;4.5 zasadnicze samogłoski, kolejno zaś przy pomocy różnych zabaw w wieku 4;7 szeregu słów. Dziecko zdrowe fizycznie, zdolne o I. I. = 1,2 wedle skali Binet-Simon-Bobertag. Przykład jednostkowy nie pozwala na jakiekolwiek uogólnienia i wnioski, stanowi jednak cenny materjał obserwacyjny..

P. Engel: Über die teilinhaltliche Beachtung von Farbe und Form (O wyodrębniającem ujmowaniu barwy i kształtu). Str. 202—214. Zestawiwszy dawniejszą literaturę, podaje autor wyniki własnych badań. Rozpoczął doświadczenia na własnym synku w wieku 1;10, następnie prowadził z dziećmi 2—6 letniemi, wreszcie z młodzieżą szkół ludowych w Moguncji w liczbie 800 dzieci, 328 chłopców i 472 dziewcząt. Z dzieckiem najmłodszem przeprowadzał doświadczenia, kładąc stale czekoladkę pod czerwone koło, umieszczone wśród rozmaitych figur różnobarwnych. Gdy usunięto czerwone koło, dziecko szukało pod innemi kołami, nie zwracając uwagi na barwę. Dzieci w przedszkolu miały umieścić różnobarwne i różnokształtne figury w trzech pudełkach, z których jedno miało niebieskie koło, drugie czerwony trójkąt, trzecie zielony kwadrat, przyczem dano instrukcję, iż mają razem umieścić „tak samo wyglądające". Dzieci w tym wieku kierowały się przeważnie barwą, przyczem okazało się, że młodsze niżej 3½ lat porządkowały figury wedle kształtu (9,5%), gdy starsze wedle barwy (86,6%). Zjawisko to utrzymuje się w szkole powszechnej, co powinno znaleźć uwzględnienie w nauczaniu czytania, przy którem należy posługiwać się kolorowemi literami. Różnic wśród odmiennych płci, w przeciwieństwie do innych autorów, nie zauważono na tym stopniu, natomiast dzieci inteligentniejsze częściej kierują się kształtem niż barwą.

F. R. Lehmann: Die Erziehung bei schriftlosen Völkern (Wychowanie u ludów niepiśmiennych). Str. 225—241. Na podstawie bogatej literatury autor charakteryzuje wychowanie pierwotnych niekulturalnych ludów. Z cech wspólnych podnosi tradycjonalizm, zmysł

naśladowniczy, szybkie tempo rozwoju, oraz przyspieszone jego zakończenie. Zwyczajne też zajmowanie się dziećmi dopiero w starszym wieku, w okresie dojrzewania, poprzednio wychowują się w swojem gronie. Obok tych cech wspólnych występują liczne różnice, zależne od organizacji matrjarchalnej lub patrjarchalnej, sposobu życia i głównych zajęć i t. d.

Fr. Kreppel: Heinrich Pestalozzis Religion (Religja Henryka Pestalozziego). Str. 257—269. Autor podaje swoistości religijnego myślenia Pestalozziego na tle z jednej strony wyznania kalwińskiego, z drugiej na tle prądów oświecenia i nacjonalizmu, co prowadzi do duchowgo kryzysu, który też zaznacza się w jego działalności pedagogicznej.

F. Glaeser: Erziehung zur Leistung (Wychowanie do wydajnej pracy). Str. 273—284. Określiwszy istotę wydajnej pracy ze stanowiska psychologji, oraz jej stosunek do pokrewnych czynności jak działanie, twórczość, podaje jej znaczenie dla życia, któremu udziela „treści, sensu, odwodu". Z kolei omawia jego znaczenie pedagogiczne. Winna tu panować zasada, że praca twórcza nie może być rozpatrywana ze stanowiska jednostki, lecz w zestawieniu z wymaganiami społeczności. Winna ona być uważana „jako służba nie jako ciężar".

H. Schröder: Der Berufswettkampf als psychologisches Problem (Współzawodnictwo zawodowe jako zagadnienie psychologiczne). Str. 284—291. Współzawodnictwo zawodowe wychodzi poza ramy życia zawodowego, a przepojone głęboką treścią ideową wkracza w całość życia kulturalnego. Wzmocnienie własnej produktywności podnosi wolę zbiorowości, prowadzi do „nadosobowości", zawód bowiem wchodzi w zakres całości kulturalnej, a każdy fachowiec jest sługą tej kultury. Młodzieńcze pragnienie życia i znaczenia skłania do zmierzenia sił, do walki pokojowej. Charakter jej określa głębia i wartość zawodu, oraz pragnienie znaczenia. Upada w niej ten, kto ma zbyt silne nadzieje, kto słabo związany jest z zawodem i nie docenia jego wartości. Głównem zadaniem wychowawczem jest w tem współzawodnictwie zawodowem doprowadzić młodzież do najwyższej produkcji twórczej, ale nie dla niej samej, lecz „dla narodu i ojczyzny".

H. Graewe: Das Tierzeichnen der Kinder (Rysowanie zwierząt przez dzieci). Str. 251—256 i 291—300. Autor opiera swe uwagi na indywidualnem zbadaniu w czasie pracy rysunkowej 16 dzieci w wieku 6—9 lat, które razem wykonały 240 rysunków zwierząt z fantazji, następnie ze wzoru, oraz pewnej ilości rysunków dzieci młodszych. Rysunki były potem przez rysowników wyjaśniane. Autor wyróżnia fazy rozwoju rysunkowego jako gryzmolenie, rysunek symboliczny, schema-

tyczny, „roentgenowy", wreszcie naturalistyczny w coraz większym stopniu. Podkreśla znaczenie wzorów i związek z praworęcznością.

H. Schröder: Das psychologisch-soziologische Gesicht der Berufsschule (Psychologiczno-socjologiczne oblicze szkoły zawodowej). Str. 305—325. Życie pracownicze i zawodowe wymaga podporządkowania i dostosowania. Podporządkowania prawu pracy, dostosowania do kręgu współpracowników, przystosowania do właściwości duchowych innego. Inne uformowanie w obrębie rodziny środowiska przemysłowego, inne wiejskiego. W szkole zawodowej następuje ujednolicenie, przy zróżnicowaniu w szczegółach, często bowiem nie jest możliwe stworzenie klas zupełnie jednakich nawet z uwagi na wybrany zawód. W wielkich środowiskach jest to możliwe w szerszym zakresie, niż w małych. Świadomość zawodowa rodzi pewnego rodzaju dumę zawodową wobec innych, poczucie pewnej kastowości, która prowadzi do wewnętrznej solidarności, a współzawodnictwa na zewnątrz. Ujawnia się to i w szkole, wyrabiając wspólne cechy psychiczne, tworząc swoistego ducha klasy, „obyczajów, zwyczajów i moralności klasowej". Tak np. ton klasy budowlanej jest z reguły bardziej szorstki niż fryzjerskiej a nawet piekarskiej. Nie można z tego wnosić o niższości moralnej. Zaznaczają się tu nie tylko maniery, ale i swoista moralność zawodowa. Nauczyciel szkoły zawodowej, będąc sam zawodowcem a nie tylko wychowawcą, winien dążyć do „wzmocnienia dzielności życiowej" wychowywanej młodzieży, jako „narybku" tej społeczności ściślejszej, do której sam należy.

H. Thyen: Über Geschlechtsunterschiede in den Schulfähigkeiten (O różnicach płci w dziedzinie uzdolnień szkolnych). Str. 325—335. Praca oparta na badaniach klas średnich koedukacyjnej szkoły realnej w Varel (Oldenburg) w ilości 309 chłopców i 167 dziewcząt. Zestawiono cenzury szkolne w skali 19 stopniowej wszystkich przedmiotów z wyjątkiem muzyki, robót ręcznych i ćwiczeń cielesnych. W wyniku zestawień okazuje się, że w fizyce, chemji, geografji i historji zaznacza się przewaga na korzyść chłopców, w religji i językach wyraźna przewaga dziewcząt; rysunki, biologja i matematyka wykazują równowagę z nikłą przewagą dziewcząt. Najlepsze noty wykazują chłopcy w naukach przyrodniczych, najgorsze w językach, dziewczęta odwrotnie. Dalsze rozważania prowadzą do stwierdzenia korelacji poszczególnych grup przedmiotów, mianowicie przedmiotów humanistycznych, języków obcych, przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i techniczno-artystycznych. Niektóre dyssonanse jednak pozostają dla autora niejasne. W końcu autor zaznacza, że badani chłopcy i dziewczęta znajdują się w innych fazach dojrzewania płciowego, które u dziewcząt przebiega wcześniej. *Ludwik Jaxa Bykowski* (Poznań).

NOWE CZASOPISMA PSYCHOLOGICZNE

The Journal of Psychology — Contributions to Psychological Theory — Statistical Research Memoirs Analele de Psihologie — Psychologie.

W ostatnich czasach pojawił się szereg nowych czasopism psychogicznych, z których na pierwszem miejscu wymieniamy The Journal of Psychology. Redaktorem tego czasopisma jest znany psycholog amerykański Carl Murchison, profesor Uniwersytetu w Worcester, który bije wszystkie rekordy redaktorskie w światowem czasopiśmiennictwie psychologicznem, gdyż jest już redaktorem czterech doskonałych czasopism, mianowicie 1. Journal of Genetic Psychology, 2. Genetic Psychology Monographs, 3. Journal of General Psychology i 4. Journal of Social Psychology. Ciekawe są motywy, które skłoniły Murchisona do wydawania piątego czasopisma, i niemniej interesujące są warunki, pod któremi można publikować prace w Journal of Psychology.

Otóż, jakkolwiek ilość czasopism psychologicznych w całym świecie, a zwłaszcza w Ameryce wydaje się olbrzymią i niema już chyba dzisiaj człowieka, który mógłby ogarnąć w swej lekturze całość literatury czasopiśmiennej, to jednak okazało się, że autorzy mają trudności w umieszczaniu swych prac naukowych i muszą przez długie lata czekać na swoją kolej. Otóż nowe czasopismo daje autorowi gwarancję, że praca jego nie przeleży się w tece redakcyjnej dłużej niż trzy tygodnie. Ale są pewne warunki, które się stawia autorowi. Przedewszystkiem objętość pracy nie może przekraczać 16 stron (chociaż zupełnie wyjątkowo ilość stron może być większa). Ponadto autor jest zobowiązany do zakupu 200 odbitek, za które płaci zależnie od ilości stron w ramach od 12 dolarów za 4 strony do 38 dolarów za 36 stron, czyli do 200 złotych za arkusz druku [1]). Dla wygody abonentów łączy wydawnictwo kilka lub kilkanaście prac w jednym zeszycie; dwa zeszyty składają się na tom, kosztujący w abonamencie 5 dol. Że nowe to czasopismo odpowiada potrzebom psychologów amerykańskich, którzy widocznie chętnie płacą za druk (dotychczas nie pobierali tylko honorarjów i byli zadowoleni, jeśli w poważnem czasopiśmie mogli umieścić swe prace), o tem świadczy wielka ilość prac, wydrukowanych dotychczas w Journal of Psychology.

Ograniczamy się do podania tytułów wydrukowanych w tomie I (1935/36) rozpraw:

Heinrich Klüver: A tachistoscopic device for work with subhuman primates. Str. 1—4.

---

[1]) Świeżo koszta te zostały nieco obniżone.

Roger Brown Loucks: The sxperimental delimitation of neural structures essential for learning: The attempt to condition striped muscle reponses with faradization of the sigmoid gyri. Str. 5—44.

Heinrich Klüver: Use of vacuum tube amplification in establishing differential motor reactions. Str. 45—47.

Harold D. Carter: Effects of emotional factors upon recall. Str. 48—59.

Graham B. Dimmick: An application of the Rorschach ink blot test to three clinical types of dementia praecox. Str. 61—74.

Arthur T. Jersild and *Frances B. Holmes*: Methods of overcoming children's fear. Str. 75—104.

Kate Gordon: Further observations on group judgments of lifted weights. Str. 105—115.

Richard S. Bruce: Group judgments in the fields of lifted weights and visual discrimination. Str. 117—121.

Heinrich Klüver: An auto-multi-stimulation reaction board for use with sub-human primates. Str. 123—127.

Roland C. Travis: Relationship of ocular latency and speed to intellectual performance. Str. 129—137.

Herbert Moore: Diagnosing and caring for the reading difficulties of college freshmen. Str. 139—143.

G. H. S. Razran: Salvating, and thinking in different languages. Str. 145—151.

Donald Snygg: Mazes in which rats take the longer path to food. Str. 153—166.

Alice M. Christian and *Donald G. Paterson:* Growth of vocabulary in later maturity. Str. 167—169.

Livingston Welch: The space and time of induced hypnotic dreams. Str. 171—178.

Paul A. Witty and *Martin D. Jenkins:* Intra-race testing and negro intelligence. Str. 179—192.

E. Morton Jellinek and *John W. Fertig:* A method for the estimation of average heart rates from cardiochronographic records. Str. 193—991.

C. Pfaffmann and *H. Schlosberg:* The conditioned knee jerk in psychotic and normal individuals. Str. 201—206.

K. Gordon: A table for finding rho for any value of SD^2 when N equals ten. Str. 207—208.

L. Cole: A successeful experiment in the teaching of handwriting by analytic methods. Str. 209—222.

R. W. Husband: Personality traits of salesmen. Str. 223—233.

Ch. L. Wible and *A. Jennes:* Electrocardiograms during sleep and hypnosis. Str. 235—245.

Ch. van Riper and *B. Bryngelson:* Speed and accuracy of clockwise and counter-clockwise movements. Str. 247—253.

N. M. Locke: A preliminary study of a social drive in the white rat. Str. 255—260.

Th. C. Scott: Minor variations in maze patterns. I. The effect upon the difficulty of the maze. Str. 261—269.

G. D. Higginson and *Earl Allgaier:* An electro-mechanical maze for the study of human learning. Str. 271—275.

G. D. Higginson: Human learning with a rotated maze. Str. 277—294.

G. D. Higginson: A new explanation of some so-called illusory patterns. Str. 295—311.

G. D. Higginson and *Earl Allgaier:* A non-moving sound cage for auditory studies. Str. 313—318.

Jak widać z powyższego przeglądu prac nie specjalizuje się Journal of Psychology w żadnej dziedzinie psychologji i umieszcza przedewszystkiem krótkie rozprawy, mające niekiedy charakter notatek lub komunikatów. Właściwością charakterystyczną dla tego czasopisma jest także to, że garną się do niego w znacznym procencie młodzi autorzy, którzy nie mają łatwego dostępu do wielkich czasopism, w których drukują swe prace autorzy o znanych w nauce nazwiskach. Wielki napór autorów na psychologiczne czasopisma amerykańskie staje się zrozumiały, jeśli się weźmie pod uwagę, że liczba piszących psychologów amerykańskich wynosi około 2000. Wnioskując z dotychczasowych trzech zeszytów poziom Journal of Psychology jest wysoki, a byt jego, oparty na opłatach drukujących autorów, wydaje się zapewniony.

Inny zupełnie charakter posiada wydawnictwo p. t. Contributions to Psychological Theory, które redagują Donald K. Adams i Helge Lundholm. Okazuje się ono w luźnych zeszytach, paginowanych oddzielnie, drukowanych w miarę napływu materjału redakcyjnego i ujętych po kilka w oddzielnych tomach. Najważniejsze jest jednak to, że wydawnictwo to jest poświęcone, jak już wynika z tytułu, zagadnieniom teoretycznym. Wydawcy informują czytelnika, że biorą termin „teorja psychologiczna" w znaczeniu bardzo szerokiem, obejmującem także stosunek psychologji do innych nauk.

Dotychczas ukazały się jako dwa pierwsze zeszyty pierwszego tomu następujące dwie prace:

Helge Lundholm: Conation and our conscious life, 1934, str. 95.

Thomas Logan McCulloch: A study of the cognitive abilites of the white rat with special reference to Spearman's theory of two factors, 1935, str. 66.

Pierwsza z tych prac jest próbą wyprowadzenia życia psychicznego z pierwotnych impulsów i dążności. Autor, ulegający zwłaszcza wpływom McDougalla, daje jako motto swej pracy m. i. słowa Goethego: Im Anfang war die Tat. Druga praca jest próbą sprawdzenia Spearmanowskiej teorji czynników *g* (czynnik ogólny) i *s* (czynniki specjalne) w eksperymentach z białemi szczurami; głównym wynikiem tej pracy jest to, że „interkorelacja wykazuje nieobecność wszelkiego czynnika ogólnego".

Nowe wydawnictwo p. t. Statistical Research Memoirs zapowiadają jako redaktorzy J. Neyman i E. S. Pearson. Wydawnictwo to nie będzie miało charakteru ściśle perjodycznego, jednak przypuszczalnie ukaże się rocznie tom objętości około 15 stron druku. Statistical Research Memoirs zawierać będzie wyłącznie prace wykonane w Wydziale statystycznym Uniwersytetu Londyńskiego.

Na pierwszy tom, będący pod prasą, złożą się następujące prace:

J. Neyman and *E. S. Pearson:* Contributions to the theory of testing statistical hypotheses. I. Unbiassed critical regions of Type A and Type A_1.

P. P. N. Nayer: An investigation into the application of the L_1-test, with Tables of percentage limits.

B. L. Welch: Note on an extension of the L_1-test.

Palmer O. Johnson and *J. Neyman:* Tests of certain linear hypotheses and their application to some educational problems.

P. V. Sukhatme: On the analysis of „*k*" samples from exponential populations with especial reference to to the problem of random intervals.

J. Neyman and *E. S. Pearson:* Sufficient statistics and uniformly most powerful tests of statistical hypotheses.

Robert W. B. Jackson: Tests of statistical hypotheses in the case where the set of alternatives is discontinuous, illustrated on some genetical problems.

W ciągu jednego roku (1935/36) ukazały się dwa roczniki nowego rumuńskiego czasopisma Analele de Psihologie. Redaktorem jest C. Rădulescu-Motru, profesor psychologji w Uniwersytecie Bukareszteńskim, wydawcą Rumuńskie Towarzystwo dla badań psychologicznych. Jest to pierwsze czasopismo psychologiczne w Rumunji, które, sądząc po obfitej treści i licznych współpracownikach, było nieodzowną potrzebą psychologji rumuńskiej. Rocznik I (1934) zawiera 13 prac oryginalnych i komunikatów oraz obszerny dział recenzyjny. W dziale rozpraw oryginalnych znajdujemy następujące pozycje (tytuły podajemy w przekładzie polskim):

1. *C. Rădulescu-Motru:* O intuicjach czasu. 2. *G. Marinescu, A. Kreindler* i *L. Copelman:* Próba interpretacji fizjologicznej testu psychologicznego Rorschacha (po francusku). 3. *D. Todoranu:* Dynamika integracyjna charakteru. 4. *B. Biegeleisen:* Poradnictwo zawodowe dla abiturjentów. 5. *T. Beraru:* Psychologja indywidualna. 6. *E. Weigl:* Leczenie zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży. 7. *I. Sulea-Firu:* Uwagi o psychologji profesora. 8. *D. Ene i S. Sorescu:* Badania eksperymentalne nad ewolucją życia psychicznego. 9. *E. I. Cohen:* Rola psychiczna płatu czołowego. 10. *C. Zahirnic:* Należyta ocena uzdolnień zawodowych. 11. *Th. Loewenstein:* Podziały psychologji. 12. *A. Manoil:* Szkoła psychologiczna w Turynie. 13. *I. M. Nestor:* VIII. Międzynarodowy Zjazd Psychologiczny.

Niemniej zasobny jest rocznik II (1935). Składają się nań następujące prace oryginalne:

1. *C. Rădulescu-Motru:* Psychotechnika a praca narodu. 2. *C. Georgiade:* Metody badania w psychologji dziecka. 3. *C. D. Gib:* Hermann Lotze i jego badania w zakresie

psychologji. 4. *I. M. Nestor:* Metody eksperymentalne w badaniach psychologicznych dzieci od 6 do 8 lat. 5. *I. Bručar:* Psychologja indywidualna a wychowanie. 6. *G. Marinescu* i *L. Copelman:* Przyczynki eksperymentalne do zjawisk orjentacji w przestrzeni. 7. *E. Weigl:* Stosunki socjo-psychologiczne w świecie zwierzęcym. 8. *D. Roco:* Świadek i opinja publiczna. 9. *M. Schächter:* Profil psychologiczny suchotników. 10. *A. Manoil:* O badaniu psychologicznem pewnego umysłowo-chorego. 11. *C. Georgiade:* Psychologja czy fizyka? — Kilka uwag krytycznych o „Teorji systemów psychofizycznych przedstawionej w hipotezie pól somatycznych niehomogenicznych" G. Zapana. 12. *I. M. Nestor:* Studjum psychologiczne uczniów zapomocą kart indywidualnych.

Także czeska psychologja zdobyła się na własne czasopismo p. t. Psychologie, poświęcone psychologji teoretycznej i praktycznej. Czasopismo to, z którego ukazał się dotąd tom I (1935), redaguje znany psycholog i pedagog czeski, profesor Uniwersytetu w Bernie Morawskiem, Mihajlo Rostohar. Tom zawiera następujące prace, których tytuły podajemy w przekładzie polskim:

1. *F. Kratina:* Punkt widzenia całościowy w psychologji myślenia i woli. 2. *V. Chmelař:* Rozwój trwania czynnej uwagi wzrokowej u 6—11 letnich dzieci. 3. *J. Uher:* Życie religijne naszych studentów. 4. *R. Konečný:* Psychologja literacka czy literacka mistyka? 5. *E. Pejhovský:* Zagadnienia i założenia metodyczne psychologji młodzieży. 6. *M. Rostohar:* Struktura życia psychicznego. 7. *J. Uher:* Pamiętnik w życiu studenta. 8. *J. Vaněk:* Myślenie dziecka. 9. *C. Sonevend:* Założenia psychologiczne dziecięcego teatru.

Stefan Błachowski (Poznań).

KOMUNIKATY

XI Międzynarodowy Zjazd Psychologiczny, który miał obradować w Madrycie w dniach od 6 do 12 września 1936 r., został odroczony na koniec lipca 1937 r. (dokładny termin zjazdu zostanie podany później). Uczestnicy zjazdu będą mieli możność, jeśli termin zjazdu nie ulegnie dalszej zwłoce, wziąć udział w II Zjeździe Międzynarodowym Higjeny Umysłowej w Paryżu, wyznaczonym również na lipiec 1937 i w IX Międzynarodowym Zjeździe Filozoficznym, który odbędzie się w Paryżu w dniach 1 do 6 sierpnia 1937 r.

Informacyj dotyczących Zjazdu udziela sekretarz generalny Zjazdu dr. José Germain, Instituto Nacional de Psicotecnia, Alberto Aguilera, 25, Madrid, Espagne.

III Polski Zjazd Filozoficzny odbędzie się w dniach od 24—27 września w Krakowie. Punktem ciężkości obrad Zjazdu będą dyskusje na posiedzeniach plenarnych Zjazdu, toczone na temat główny: Współczesne prądy w nauce a potrzeba syntezy filozoficznej, ze szczególnem uwzględnieniem stosunku logiki do filozofji. Z pośród czterech sekcyj Zjazdu jedna jest poświęcona psychologji. Przewodniczącym tej sekcji jest Prof. Dr. Stefan Szuman (Kraków, ul. Straszewskiego 27), do którego można się zwracać w sprawach związanych ze Sekcją psychologji.

XVI Zjazd Psychjatrów Polskich odbędzie się w dniach od 3—5 października 1936 w Lublinie i Chełmie. Jako główny temat Zjazdu przyjęto „Zagadnienie dziedziczności i zapobiegania w chorobach psychicznych". W sprawach Zjazdu należy zwracać się do sekretarza generalnego Pol. Tow. Psychjatrycznego (J. Handelsman, Pruszków — Szpital Tworki) lub do Komitetu organizacyjnego miejscowego (I. Fuhrman — Dyr. Wojewódzkiego Komunalnego Szpitala psychjatrycznego w Chełmie Lubelskim).

Adres redakcji: Poznań, Uniwersytet
Adres administracji: Poznań, ul. Wielka 18
Prenumerata: rocznie 18 zł (półrocznie 9 zł)
Prenumerata zagranicą: rocznie 20 złotych



Rédaction: Poznań, Université (Pologne)

Abonnement 20 złoty par an

Odbito w Drukarni Uniwersytetu Poznańskiego pod zarządem Józefa Winiewicza